

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE HISTÓRIA (LICENCIATURA)

Matheus Pinto da Silva Soares

**O PRINCÍPIO DA ALTERIDADE COMO MÉTODO DO TRABALHO DO PROFESSOR
NO ENSINO MÉDIO: uma proposta e uma análise do histórico da educação brasileira**

Campo Grande MS

2023

Matheus Pinto Soares da Silva

**O PRINCÍPIO DA ALTERIDADE COMO MÉTODO DO TRABALHO DO PROFESSOR
NO ENSINO MÉDIO: uma proposta e uma análise do histórico da educação brasileira**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de História (Licenciatura) da FACH na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em História. Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Augusto de Souza.

Campo Grande MS

2023

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	4
2. O ENSINO MÉDIO E OS EDUCANDOS	6
3. O PROCEDIMENTO MULTICULTURAL.....	7
4. O ENSINO MÉDIO E O EDUCADOR	8
5. O CONCEITO DE ALTERIDADE.....	10
6. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUA RELAÇÃO COM O OUTRO.....	12
7. A HISTORIOGRAFIA.....	19
7.1 A PROBLEMATIZAÇÃO E A ALTERIDADE INTEGRADA AOS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA: CINCO EXEMPLOS PROPOSTOS	19
7.2 CONTRIBUIÇÃO CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS DO TRONCO TUPI-GUARANI NA FORMAÇÃO HISTÓRICA BRASILEIRA.....	21
7.3 CONTRIBUIÇÃO CULTURAL DOS POVOS AFRICANOS NA FORMAÇÃO HISTÓRICA BRASILEIRA.....	22
7.4 CONTRIBUIÇÃO DO IMIGRANTE NA FORMAÇÃO HISTÓRICA BRASILEIRA...23	
7.5 ALIMENTAÇÃO PECULIAR E A HISTÓRIA COMO EXPLICAÇÃO PARA ISSO....24	
7.6 O ESTIGMA DO SERTANEJO INTERIORANO BRASILEIRO COMO PROPULSOR DE PRECONCEITOS E O TRÁGICO EXEMPLO DA GUERRA DOS CANUDOS (1896-1898.....	25
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

1 INTRODUÇÃO

A antiga vontade de analisar como um conceito de natureza filosófica - o conceito de Alteridade - tão caro à Educação Brasileira, particularmente no documento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e na legislação do PNE (Plano Nacional da Educação) -, pode ser trabalhado nas salas de aula dos três anos do ensino médio via conciliação das possibilidades de uso do conceito e os conteúdos programáticos da grade curricular da disciplina de História, numa relação dialógica entre professor e aluno, vieram à tona depois de um fundamental feedback de análise das disciplinas voltadas à prática de ensino em sala de aula no decurso da graduação. Constatou-se que um aprofundamento dessa interligação - do princípio de Alteridade e conteúdos de História para o Ensino Médio - não só poderia ser uma possibilidade de pesquisa como também uma necessidade de fato, dada a ausência dessa significação ética advinda da alteridade no tratamento de conteúdos de história pertinentes aos que foram historicamente lesados. Ou seja, o problema de pesquisa deste trabalho consiste em analisar a monumental ausência de alteridade a qual por décadas, e talvez até séculos (considerando a remota educação jesuítica), conteúdos de História do Brasil envolvendo a história de negros, indígenas, imigrantes pobres e desvalidos gerais foram relegados ao esquecimento na prática de ensino propriamente dito.

O próprio feedback constatou a carência de propostas metodológicas dessa natureza em sala de aula, com certos teóricos em educação alertando que, embora seja assegurada o seu uso nas competências da BNCC e PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), os métodos reais deles são escassos, pois, de acordo com Souza:

Os parâmetros nacionais curriculares propõem uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira. [...] Como discurso não se pode deixar de elogiar a construção desse texto. As intenções são as melhores, mas, até a implantação de medidas efetivamente concretas que possam realizar as transformações necessárias, há de se percorrer ainda um longo caminho (...)¹.

Esta pesquisa busca objetivar a especulação de possibilidades que podem ser manejadas na sala de aula a partir de métodos de conciliação que associem o conceito filosófico de Alteridade com conteúdos programáticos docente de história do Ensino Médio, inserido no contexto brasileiro, levando em conta a diversidade atestada por Souza. Assim, se empenha em reabilitar um princípio

¹ SOUZA, Maria Elena Viana. **Pluralismo cultural e multiculturalismo na formação de professores**: espaços para discussões étnicas de Alteridade. Campinas, 2005, p. 5-6.

bastante citado e exaustivamente requerido como indispensável na formação de professores na Base Nacional Comum Curricular², que é o conceito de Alteridade.

Ao lado deste núcleo temático principal, está uma breve análise da história da educação brasileira, que contribuirá corroborando para o problema da pesquisa, de modo a provar o desmedido descaso que esses conteúdos de história do Brasil sofreram em relação a associação com o princípio da alteridade, dando justificativa a necessidade dos objetivos da pesquisa. Os conteúdos abordados no módulo das possibilidades de interação com a Alteridade são provenientes da História do Brasil e levarão em conta o outro como um indivíduo singular e como tal digno de respeito - qualidade esta que toda pessoa, independentemente do tipo de sociedade que esteja inserido, merece receber -, considerando contexto e tempo histórico.

Somado a isso, meu escopo teórico se valerá tanto de estudos recentes sobre o conceito filosófico de Alteridade quanto das modernas abordagens pedagógicas, como a multiculturalista e as metodologias ativas.

Para tanto, meu método de pesquisa se limitará à pesquisa bibliográfica, versando as áreas mais díspares possíveis, para que, no final, convirjam para o propósito da tese central - a proposta de métodos didáticos que conciliem conteúdo de História e alteridade. Essas áreas vão desde a fundamentação didática, passando pela conceituação de Alteridade, chegando na psicologia da Educação, sem deixar de mencionar algumas das grandes reflexões que historiadores críticos (Marc Bloch, Edward Carr, etc.) postularam sobre o ofício do historiador, tanto na pesquisa quanto na prática de aula. Tudo isso para, no final, desembocar em propostas objetivas do uso do conceito em alguns conteúdos de História, no último módulo de desenvolvimento da pesquisa.

² BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Brasília, 2018, p. 563.

2. O ENSINO MÉDIO E OS EDUCANDOS

O Ensino Médio, período final da vida do estudante em ambiente escolar, é marcado pela recapitulação concisa dos conteúdos que foram trabalhados em todo o ensino fundamental. Além disso, é o momento adequado para insuflar o sentido de cidadania e desenvolvimento do educando enquanto pessoa³.

Sabe-se para além de qualquer dúvida a maioria predominante de egressos no Ensino Médio das escolas públicas brasileiras são adolescentes⁴. Na esteira desse processo final de formação escolar, com um tempo de três anos, e percentual de carga horária mínima de 1000 (mil) horas por ano (levando em conta a reforma do ensino médio), esses adolescentes são designados a revisar os conhecimentos que foram repassados a eles no ensino fundamental, desta vez com um tempo reduzido, requerendo mais concisão do professor no momento de trabalhar com eles, bem como maior atenção dos alunos.

Além do mais, tal revisão geral de tudo que foi gradualmente ensinado na fase do ensino fundamental se dá em virtude não só porque os vestibulares, públicos ou privados, se aproximam, mas também porque é nessa fase da vida do estudante que algumas das suas capacidades cognitivas são aprimoradas, dentre as quais o aumento considerável do processamento de informações, que lhes permitem situar o tempo histórico e o espaço geográfico⁵.

Ao lado disso, está o aumento do armazenamento de informações e a capacidade de lidar com raciocínios mais complexos, muitas vezes dispensando o auxílio de adultos⁶. Ainda sim, a característica mais explícita de todo esse desenvolvimento é indiscutivelmente o senso de autonomia, demonstrado pelas tomadas de decisões do adolescente. É nessa fase também que questões vocacionais entram em confronto com a rotina escolar do estudante, podendo observar nele uma predisposição de aprendizado maior para determinada disciplina cuja área vocacional que almeja possui aspectos daquela área, seja exatas, biológicas ou humanas⁷.

É na esteira dessas mudanças cognitivas, desses confrontos autorreflexivos que os estimulam a pensar seriamente sobre a inevitável vida adulta, os desafios da profissionalização no século XXI e o mercado de trabalho, que os estudantes do ensino médio se deparam, desta vez com mais exatidão,

³ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

⁴ EDUCA MAIS BRASIL. **Ensino médio**. Disponível em <https://www.educamaisbrasil.com.br/etapa-de-formacao-e-series/ensino-medio>

⁵ PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin (Colab.). **Desenvolvimento Humano**. 12ª ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2013, p. 399.

⁶ Ibid., p. 401.

⁷ ANDRADE, Josemberg M. de; MEIRA, Girlene R. de Jesus Maja; VASCONCELOS, Zandre B. de. O processo de orientação vocacional frente ao século XXI: perspectivas e desafios. **Revista Scielo**, 2002.

com os famosos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), conceitos que ensinam sobre concepções da vida social, adaptados ao contexto brasileiro, não formando a rigor uma disciplina em específico, pois envolvem questões temáticas que atravessam as demais disciplinas⁸.

Dai decorre o termo “transversal“, que tem a verve de versar vários campos do conhecimento universalmente sem perder sua identidade conceitual. Uma das competências do professor aqui é justamente a tarefa de localizar onde esses conceitos estão presentes e, de praxe, conectá-los com os conteúdos de aula. Esses temas já haviam sido introduzidos desde os primeiros anos da Educação Básica, mas aqui ganham maior atenção em virtude do amadurecimento dos alunos. Um desses importantes temas, que nos será muito útil nas próximas páginas deste trabalho, é o Pluralismo Cultural, tema transversal que focaliza a diversidade cultural na educação⁹. Mais uma vez, considerando particularmente a diversidade sócio-cultural brasileira.

Esse conceito, elevado a tema transversal na educação brasileira, é inseparavelmente associado a outro, que é a ideia de Alteridade¹⁰, de vez que a pluriculturalidade evidente no Brasil requer, na prática educativa, tal simbiose, de modo a equalizar as diferenças culturais dos estudantes e de seus respectivos meios sociais.

Antes de entendermos como Alteridade e prática de ensino em História podem se conciliar em aula, precisamos antes entender o que é o Pluralismo cultural aplicado em sala de aula e como ele é a uma razão singular para a qual os esforços de novas metodologias diversitárias devem se voltar.

3. O PROCEDIMENTO MULTICULTURAL

Um campo de estudos que se notabilizou por sistematizar análises sobre a diversidade plural das matrizes culturais foi o Multiculturalismo. Esse campo de estudo, que encontra ecos na Antropologia e História Cultural, se empenha não só em reconhecer e explicar as diferenças culturais intrínsecas dos grupos sociais, como também disseminar a ideia de respeito e conhecimento aprofundado sobre eles para a sociedade. A finalidade, nos conta Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2008), é a almejada boa convivência entre os membros de uma comunidade e a emancipação dos desprivilegiados historicamente¹¹, que tanto sofreram pela visão daqueles que dominaram suas sociedades.

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, 2019, p. 18-19.

⁹ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**: pluralismo cultural. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

¹⁰ SOUZA. Maria Elena Viana. **Pluralismo cultural e multiculturalismo na formação de professores**: espaços para discussões étnicas de Alteridade. Campinas, 2005, p.89-100.

¹¹ MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008, p. 4-5.

No campo educacional, o campo de estudo é indispensável, uma vez que, de acordo com Candau: "Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica 'desculturizada', isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade."¹²

Contudo, esse conceito não tem conotação necessariamente positiva, podendo ser usado como uma forma de dominação autoritária de um grupo sobre outro, de modo a constituir segregação, caso haja descaracterização das culturas e se o elemento da hierarquia for inserida¹³.

Considerando a inseparável junção de experiência pedagógica e multiculturalismo, somada à evidente pluralidade cultural brasileira, fica claro porque o tratamento de respeito para muitos conteúdos escolares de História que expressam, direta ou indiretamente, formas culturais distintas, é de uma necessidade indiscutível. Aliás, é justamente o procedimento multicultural uma estratégia dos sistemas educacionais para gerenciar as nuances problemáticas da diversidade de uma sociedade multicultural¹⁴, de modo a equalizá-las e dar o devido tratamento a cada uma.

4. O ENSINO MÉDIO E O EDUCADOR

Se a chegada do Ensino Médio para os estudantes é visto com um novo olhar, meditado pela ideia de mais autonomia, responsabilidade e concentração, para os professores, encarregados de articular os conteúdos em sala de aula, não seria diferente. Agora lidando com alunos com uma faixa etária que não permite chamá-los de crianças e tampouco de adultos completos, a relação entre ambos, em matéria de possibilidades de aula, pode se diversificar ainda mais.

Isso porque o trabalho docente é genuína reformulação, sempre aberta às adaptações do contexto, e configurada mediante os feedbacks reativos dos alunos. O professor de História, profissional a que se refere o tópico deste trabalho, e não por engano professor específico a que se dedica pesquisa, deve antes de mais nada entender que a História escolar por ele ministrada é sutilmente distinta da História dos historiadores¹⁵, em particular no que diz respeito à didática na transmissão e articulação do conhecimento e na produção de escrita desse conhecimento. Em relação a este último, ocorre porque, na literatura historiográfica dos historiadores, o nível de detalhismo, prontidão das categorias conceituais, a metodologia de análise documental usada e o procedimento textual não-didático dos seus textos não são dirigidos para estudantes de âmbito escolar, em função

¹² MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2º edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008, p.7.

¹³ ANDRADE, F. **Relações raciais, multiculturalismo e ações afirmativas**: as cotas na Universidade de Pernambuco (UPE). 136 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), p.47-58, Recife, 2007.

¹⁴ ROMERO, P. **Multiculturalismo**: diversidade cultural na escola. 154 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Fernando Pessoa (UFP), p.16-17, Porto, 2017.

¹⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2º edição. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2008, p.48.

da natureza de linguagem acadêmica predominante nesses textos. Já na prática de ensino em sala de aula, o texto já vem para as mãos do professor e aluno com alterações didáticas, como simplificações e ilustrações mais resumidas. Mesmo assim, o professor de História escolar deve empenhar-se a fim de atenuar o empecilho da História dos Historiadores, deixando esse conhecimento digerível para os estudantes, para que haja aprendizado.

Além disso, reitera-se que o Ensino Médio é o período adequado para insuflar nos alunos o senso de cidadania, de modo a exercitá-lo conscientemente, relacionando-o com os conteúdos de História e conceitos interdisciplinares¹⁶. Não há dúvidas de que, na esteira desses conceitos, aquele que versa sobre a concepção de Alteridade deve estar inclusa¹⁷.

O procedimento segundo o qual o conhecimento é transmitido de maneira sistematizada e com linguagem do próprio professor é comumente conhecido como didática. Ela pode variar consideravelmente se levarmos em conta o ambiente (universitário ou escolar, por exemplo) e a faixa etária dos alunos. Substituir termos difíceis por mais simples, ilustrar com exemplos fáceis situações complicadas, sistematizar o conteúdo em tópicos e subtópicos, situando cada um deles antes de relacioná-los, são alguns dos métodos que frequentemente permeiam a didática. Muito embora sejam técnicas promissoras, e a rigor bem sucedidas em aulas na maior parte das vezes, alguns autores enfatizam que apenas elas, por si mesmas, não são suficientes. De acordo com Jaime Cordeiro: "Acontece que ensinar é um tipo de atividade que não se resolve mediante o simples conhecimento das regras, mas implica, além disso, que haja o êxito, o sucesso, ou seja, que ocorra a aprendizagem."¹⁸

Por aprendizagem devemos tomar, e o autor assim o faz, como um processo livre que envolve espontaneidade, adaptação e empatia, de modo a orientar-se entre os métodos, levando em consideração tanto a condição social do professor quanto a dos alunos. Além do mais, agora como parte indissociável dessa mesma aprendizagem, é a receptividade com a qual o professor deve aprender com seus alunos através de trocas criativas de saberes¹⁹. Assim, em cada caso o método didático varia e se refigura. O que não muda é o aspecto inseparavelmente associado à arte de ensinar²⁰.

E é aqui que chegamos às modernas metodologias ativas do ensino. É delas o ensejo de que é perfeitamente possível o professor aprender com seus alunos, o que desemboca não só numa atividade mútua de conhecimento, como também na adaptação dos próprios métodos do docente. Isso

¹⁶ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2º edição. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2008, p. 117-118.

¹⁷ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Brasília, 2018.

¹⁸ CORDEIRO, Jaime. **Didática**. 1º edição. São Paulo: Editora Contexto, 2007, p.22.

¹⁹ FILHA, Constantine Xavier; MELLO, Lucrécia Stringheta. **Guia de Estudos de Formação Docente-Didática e Guia de Estudos de Formação Docente-Currículo e Escola**. 1º edição. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2009, p. 35.

²⁰ Ibid., p.24.

porque como o professor é o condutor desse processo que media o conhecimento para os alunos, ele também deve ter em mente que a participação dos estudantes é indispensável, beneficiando o papel e autonomia dos próprios²¹.

Daí decorre o termo "ativo" para designar a metodologia de ensino que vem sendo frequentemente proposta por especialistas em didática. Ele indica que, como nenhum dos atores do complexo panorama que é o ensino em sala de aula - educador e educando - deve tomar a posição de mero ouvinte e transmissor passivo, então o vislumbre lógico que se tem de ambos é de autêntica atividade conjunta.

Longe portanto daquela exaustiva ideia de transmissão contínua de conteúdos, o ponto singular do método ativo é dar sustento à autonomia e a consequente criticidade dos alunos quando se deparam com o conhecimento sistematizado pelo docente, de modo a refletirem sobre a realidade²². Tratando-se da disciplina de História, refletir sobre o passado histórico que contribuiu para moldar a realidade presente.

Essa reflexão, detalhe-se mais, pode se dar de maneira colaborativa, entre os pares, em que o grupo estudantil compartilha equitativamente o que sabe sobre os assuntos abordados, assim ampliando a dinâmica da aula, além de aumentar o escopo de visões diferentes deles mesmos²³. As metodologias ativas enfocam também na questão da problematização do conteúdo²⁴, o que entra em perfeita consonância com a prática de ensino de História em aula. Problematizando a importância de se estudar uma temática histórica em aula, alegando que os acontecimentos de tal temática não ficaram presos no passado, mas que, ao contrário, surtiram efeitos ao longo da História, cuja herança se vê até hoje, tal tarefa incumbida ao professor certamente gerará atenção por parte da turma, que reconhecerá a importância da temática.

Não assustaria que esse misto de visões proporcionaria para o docente mais disposição para tratar dos conteúdos de maneira mais conectada. Iniciativas dessa natureza quase sempre começam tímidas, mas em geral são frutíferas. Para Carlos Nogueira Fino: Como toda a gente compreende, a inovação pode começar na ideia, mas envolve obrigatoriamente as práticas. E estas só são verdadeiramente entendíveis se olhadas de dentro.²⁵

Todas essas arrematizações – escolha em benefício da metodologia ativa, aprimorar a didática para deixá-la palatável, dinâmica da aula, adaptação conforme contexto escolar e faixa etária do alunado – são essenciais para a absorção do conhecimento e da fomentação da cidadania. O

²¹ DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Lajeado, v.14, n. 1, p. 268-288, 2017.

²² Ibid., p. 8-9.

²³ MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**, p.1-15.

²⁴ MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre, 2018, p. 329.

²⁵ Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/809>. Acesso em: 06/03/2022.

trabalho docente preconiza essas transformações ao atuar como mediadora e orientadora do processo de ensino aprendizagem. Nos explica o educador Maurice Tardif: “Com efeito, o ensino no contexto escolar representa há quase três séculos o modo dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas.”²⁶

5. O CONCEITO DE ALTERIDADE

Para a filosofia, Alteridade quer dizer "do latim alteritas. Ser outro. Colocar-se ou constituir-se como outro"²⁷. Interpreta-se tal definição não no sentido estritamente literal, de modo a não acharmos que devemos nos constituir no outro em características físicas e psíquicas, uma vez que é impossível, ou que devemos nos espelhar nos outros independentemente das ações falhas dos sujeitos. Essa definição é mais comumente usada nas situações em que o "outro" está vivendo sua forma de vida societária pacificamente, distinta da do "outro" observador e frequentemente julgador, e sofre incursões agressivas em decorrência dessa diferença cultural. Espera-se que nesse processo de encontro o sentido de alteridade deva ser convocado.

Por muito tempo, quase sempre esse outro apagado e julgado foi, segundo Carlos Skiliar (2003), ocultado e negligenciado, destacando-se aí as imagéticas criadas em torno do negro e da mulher, tanto em importância quanto em tempo de duração. Em suas palavras: [...] e nega o tempo de duração do outro. É, por exemplo, a África, que nunca existiu ou que permanece sempre entre XVIII e XIX; é a mulher que nunca existiu ou que sempre está detida pouco antes da década de 1960²⁸.

Aqui se percebe claramente que nem sempre a diferenciação cultural é a raiz da agressividade em relação ao outro; o gênero também é considerado como fonte de relevância ou inferioridade. O desvirtuamento do apagamento desses dois grupos sociais só veio a partir de décadas recentes, quando movimentos civis de emancipação chacoalharam o status quo das principais sociedades ocidentais, requerendo o fim de longevas e arraigadas injustiças e a busca por equidade civil.

O filósofo lituano-francês Emmanuel Lévinas foi um dos pioneiros na articulação entre o conceito de Alteridade e uma base sólida de ética, amparando sua filosofia na ideia de Alteridade. Ele discorreu sobre conceitos como o da totalidade²⁹, em que a ausência da alteridade implica

²⁶ TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas** / Maurice Tardif, Claude Lessard ; tradução de João Batista Kreuch. 5. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 23.

²⁷ ABRAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

²⁸ SKILIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** 1ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 201.

²⁹ LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. 3ª. ed. Lisboa: Edições 70, 2008.

necessariamente na negação do outro. Essa totalidade, contudo, não é facilmente extirpada e é bastante atrativa, como explica o filósofo:

A face do ser que se mostra na guerra fixa-se no conceito de totalidade que domina a filosofia ocidental. Os indivíduos reduzem-se aí a portadores de formas que os comandam sem eles saberem. Os indivíduos vão buscar na totalidade o seu sentido (invisível fora dela)³⁰(LEVINAS, 2008, p.8)

Assim, acreditando que toda filosofia deve partir de uma base ética³¹, e criticando bastante como a filosofia ocidental incorporou um pensamento totalizante ao tratar da questão ética, Lévinas delibera sua filosofia da ética na ideia de possibilidade de abertura ao outro.

Se é praticamente impossível desapegar-se da totalidade, pois ela é uma das bases formadoras do ser, Lévinas propõe uma relação equilibrada entre ela e a ideia de alteridade, que possa desembocar na aceitação mútua, e não na exclusão³². Essa exclusão, o filósofo investiga, vem desde os primórdios da filosofia ocidental. Ele explica: " {o primado do Mesmo foi a lição de Sócrates: nada receber de Outrem a não ser o que já está em mim, como se, desde toda a eternidade eu já possuísse o que me vinha de fora. Nada receber ou ser livre. }... {a neutralização do Outro, que se torna tema e objeto - que aparece, isto é, se coloca na claridade - é precisamente a sua redução ao mesmo.³³

Tal insensatez para com o outro, em prol basicamente do eu egoísta e totalizante, respaldou grande parte da filosofia ocidental, e ainda é uma tonante no mundo moderno, presente em forma de conflito em várias sociedades, apesar dos esforços humanitários. Rosemiro (2020)³⁴ assevera que a sociedade, particularmente no setor da educação, deve se empenhar em sentido contrário aos interesses da barbárie egocêntrica, no caminho de uma relação aberta que trate o outro com responsabilidade ética, nos mesmos moldes que Lévinas assentou sua filosofia. Para ele: É no rosto do outro que surge o retorno da autêntica humanidade que nos confronta.³⁵

Percebe-se a partir daí a ligação extremamente íntima entre o Eu-Outro e como ele assegura o encontro com a humanidade, como escrevera Lévinas. Alguns autores que trabalharam nas áreas da psicologia da Educação e da crítica literária e estética, como Vygotsky, Walter Benjamin e Bakhtin, consideram que o "Eu" é inseparavelmente associado do " Outro", sendo condição necessária para a sobrevivência de ambos³⁶. Segundo Mollon e Brussoletti (2010):

³⁰ LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. 3.^a ed. Lisboa: Edições 70, 2008, p. 8.

³¹ BORDIN, L. Judaísmo e filosofia em Emmanuel Lévinas. À escuta de uma perene e antiga sabedoria. **Revista Síntese**, v.25, n.83, p. 551-562, 1998.

³² CARNEIRO, Alfredo. **Relação entre Deus e o Homem em Lévinas**. Monografia Filosofia – UCB, Brasília-DF, 2016, p. 40.

³³ LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. 3.^a ed. Lisboa: Edições 70, 2008, p.31.

³⁴ ALMEIDA, Rosemiro Ferreira de. **A Ética da Alteridade em Emmanuel Lévinas: interfaces do outro na experiência do ensino de filosofia no ensino médio na escola EREM - Vicente Monteiro - Caruaru - PE**. Dissertação (mestrado). Recife: UFPE, 2020.

³⁵ Ibid., p. 34.

³⁶ BUSSOLETTI, Denise; MOLLON, Susana Inês. **Diálogos pela Alteridade: Bakhtin, Benjamin e Vygotsky**. Cadernos de Educação, Pelotas (37), setembro/dezembro de 2010, p.18.

Bahktin, Benjamin e Vygotsky consideram que o Outro é fundamental do sujeito. A relação eu-outro é o princípio constitutivo do sujeito. Eles recuperam e explicitam a singularidade e a totalidade, enfatizam a unicidade do sujeito, a unidade no mundo particular, ao salientarem a diferença de lugares ocupados por cada sujeito, e ao compreenderem a totalidade nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida. Essas diferenças de lugares apresentam consequentemente diferenças de posições, de valores.³⁷

6. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUA RELAÇÃO COM O OUTRO

O Brasil é um estado-nação que, inicialmente, se compôs por três grandes grupos raciais: os povos indígenas que habitavam todo o território que hoje se conhece como Brasil muitos séculos antes de 1500, os colonizadores europeus de matriz portuguesa que determinaram que esses territórios seriam de posse da Coroa portuguesa e dos colonos alocados por ela e, por fim, servindo como mão de obra de trabalho escravo, a imensa variedade de populações africanas que chegaram aqui via uma imigração forçada³⁸. Esses três grupos conviveram, se enfrentaram e se articularam das formas mais díspares possíveis, por quase quatro séculos de História, incluindo aí o período monárquico brasileiro, que, mesmo independente da tutela portuguesa, ainda mantinha um estamento burocrático herdado de Portugal. Além do mais, manteve-se o regime de escravidão (ilegal) e a subalternização dos indígenas. Esses três grupos deixaram uma população mestiça massiva.

Com uma formação populacional dessa magnitude, a prática da educação não seria facilmente intercambiada de modo a atender os anseios de cada grupo, de maneira equânime. O lado dominante sempre se sobressaía. No período colonial³⁹, a educação popular era executada pela ordem eclesiástica dos Jesuítas, que se empenharam em uma função catequética ao lidar com os indígenas, convertendo-os a fé católica. Outras ordens religiosas também se incubiram no trabalho educativo, como os franciscanos, dominicanos, carmelitas e beneditinos⁴⁰. Os filhos de colonos aristocráticos ricos iam estudar nas prestigiadas universidades europeias, mais propriamente em cursos de medicina e direito, e depois, quando formados, voltavam ao Brasil. Assim funcionava o ciclo de aprendizagem daqueles que administrariam as terras da colônia. A educação jesuítica perduraria até ao ano de 1759, quando marquês de pombal reforma o sistema educacional português, tornando-o tutela exclusiva do estado, enfraquecendo a Igreja e banindo a Companhia de Jesus⁴¹. A consequência da reforma pombalina foi o desmantelamento total da Educação no Brasil, com o pouco de estrutura que havia sendo de vez extirpado, só retornando a ter um status minimamente estável e sistematizado no período

³⁷ Ibid., p 19.

³⁸ RIBEIRO, Darcy. **O Povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2.^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

³⁹ CUNHA, Jorge Luiz da (org). **História e organização da educação brasileira**. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, UAB, 2013, p. 4.

⁴⁰ Ibid., p. 6.

⁴¹ RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Paidéia (Ribeirão Preto). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, 1993.

do Brasil imperial. Durante a fase colonial do país, a educação serviu para fins de aculturação do outro em prol da acomodação da classe dominante. Assim, durante o Brasil monárquico, o ensino primário e médio foi relegado como tarefa das províncias, que por sua vez falharam em executá-los, dada a ausência de recursos que poderiam ser destinados ao setor da educação primária⁴², com o poder central sendo responsável pelo controle do ensino superior - que nasceu durante o governo Joanino. Durante o Brasil da primeira república, cuja política era exercida por oligarcas ligados ao modelo agrário exportador, a educação primária foi orientada pela verve positivista da reforma de ensino implantada por Benjamin Constant⁴³, positivista histórico que ficara por um curto espaço de tempo como ministro da instrução pública no governo provisório (1889-1891), com a inserção de várias disciplinas científicas no currículo. Essa orientação sugeria uma formação científica com base nos ensinamentos de Augusto Comte, maior expoente da filosofia do positivismo⁴⁴.

O período da primeira república marca profundamente a industrialização centralizada e seletiva que privilegiava as regiões do eixo SP-RJ, e é nesse vapor de desenvolvimento restrito que a educação mais se acentuava, conforme explica Romanelli (1997): " [...] a educação e a cultura tomando impulso em determinadas regiões, sobretudo São Paulo, e o restante dos estados seguindo, sem " transformações profundas, as linhas do seu desenvolvimento tradicional, pré-determinadas na vida colonial e no regime do império.⁴⁵ (ROMANELLI, 1997, p.43) A estagnação educacional continuou, como devia se esperar, para os setores da zona rural, enquanto na zona urbana, a formação educacional era não só inserida como incentivada, principalmente para quem era integrante da classe média. Esclarece Romanelli (1997): "[...] enquanto na zona urbana, as classes médias que emergiam aspiravam à Educação, porque do ensino dependiam para ascender socialmente.⁴⁶ (ROMANELLI, 1997, p. 45).

A República velha, tal como ficara conhecida a primeira república, chegou ao fim com a revolta da Aliança Liberal, coligação partidária de gaúchos, paraibanos e mineiros, que deram um golpe de estado contra a vitória de Júlio Prestes, candidato de Washington Luís, elevando Getúlio Vargas como chefe executivo do país⁴⁷. Durante o governo de Vargas (1930-1945), a produção industrial foi alavancada, o que exigiu uma mão de obra especializada e minimamente escolarizada,

⁴² Ibid., p. 17.

⁴³ Ibid., p. 18-19.

⁴⁴ Pensado pelo intelectual francês Augusto Comte (1798-1857), a corrente filosófica do positivismo tinha por característica principal a defesa indiscutível das ciências, vendo nelas, de forma uníssona, a base na qual a sociedade deve se sustentar. Para Comte, a civilização teria atingido, no epicentro do século XIX, o último estágio de desenvolvimento, em função da consolidação da industrialização e do conhecimento científico. A ciência positiva, como era bastante falada na época, expandiu-se para círculos não-europeus no mesmo século em que fora criado. Chegou ao Brasil e fez bastante influência a partir de 1870, sendo aderida por muitos militares veteranos da Guerra do Paraguai, que acabara naquele ano. (Divalte Garcia Figueira, História, Série Novo Ensino Médio, volume único, 2002, p.287).

⁴⁵ ROMANELLI, Otáisa. **História da Educação no Brasil**. 19.^a ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p.43.

⁴⁶ Ibid., p. 45.

⁴⁷ FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930 – História e historiografia**. 16.^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

fazendo com que a área da Educação recebesse uma atenção maior. Em 1934, por exemplo, quando a segunda constituição republicana foi promulgada⁴⁸, asseverou-se que a educação era direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, além de ter-se tornado obrigatória e gratuita o ensino primário.

Antes mesmo dessa enorme guinada, alguns intelectuais e educadores tinham pensado formas de renovar o ensino pautado na pedagogia tradicionalista. Desde a década de 1920, um movimento que entrou para a história das ideias pedagógicas no Brasil como Escola Nova⁴⁹ se mostrou como alternativa ao velho ensino enciclopédico, pautando-se na renovação mental dos educadores, buscando novas ideias pedagógicas que envolviam ação, solidariedade e cooperação social.

Apesar dos esforços em democratizar e expandir a educação que a constituição de 1934 e os novos movimentos inovadores da prática pedagógica se empenhavam em cumprir, um retrocesso sem precedentes ocorre a partir do autogolpe dado por Getúlio Vargas em 1937, a fim de se manter no poder e debilitar seus opositores comunistas e integralistas. No período conhecido como Estado Novo (1937-1945), última fase aliás do primeiro governo Vargas, a educação foi instrumentalizada⁵⁰ com a finalidade de divulgar as ideias do regime e de criar uma geração de jovens agraciados com o sistema ditatorial de Vargas. Além da orientação flagrantemente pró estado-novista, a nova constituição de 1937, mais autoritária e nacionalista, defendia o ensino vocacional para o alunado desfavorecido, de modo a profissionalizar a massa que futuramente ocuparia funções abertas pelas novas atividades do mercado. Não resta dúvidas de que essa fase da Educação brasileira caracterizou-se pela ideia de um padrão do que seria o aluno ideal, conferindo-lhe a função de mero militante do estado novo.

No período posterior ao fim do estado novo, que coincidiu com o fim da II Guerra Mundial, em 1945, uma leva de governos populistas-democráticos fizeram História até 1964⁵¹. A constituição de 1946 teve como tonante retirar a verve autoritária que a anterior teve, redemocratizar o país a partir dela e atender os novos anseios que a modernização industrial trouxera ao país. Paralelamente, a escola pública passou a ser defendida como forma primária e basilar, junto a preparação científica e técnica, como motor para a emancipação econômica do país⁵², afinal, uma das características singulares da política de crescimento econômico desse período foi a concretização da indústria de

⁴⁸ NETO, Francisco José da Silveira Lobo. A Educação na constituição de 1934: 80 anos de um capítulo específico na carta magna. **Revista Trabalho Necessário**, 2014, n.19, p.180-188.

⁴⁹ RIBEIRO, Elisabete Aparecida. Democracia, pragmatismo e Escola Nova no Brasil. **Revista de iniciação científica da FFC**, 2004, v.4, n.2, p. 170-186.

⁵⁰ HENN, Leonardo Guedes; NUNES, Pâmela Pozzer Centeno. A educação escolar durante o período do Estado Novo. **Revista Latino-Americana de História**, 2013, V.2, n.º.6, p. 1040-1049.

⁵¹ BARROS, Edgar Luiz de. **O Brasil de 1945 a 1964**. São Paulo: Contexto, 1999.

⁵² PASINATO, Darciel. Educação no período populista brasileiro (1945-1964). **Seminal - Revista dos pós-graduandos em História da UPF**, 2013, v.12, n.1, p.1-13.

base e a oferta de empregos exclusivamente para a mão de obra qualificada. Essa fase histórica brasileira se incubiu de democratizar a educação para o desenvolvimento latente que o país passava.

Foi nessa época que um dos teóricos mais notáveis da Educação brasileira despertou intelectualmente e trabalhou em seus escritos que serviriam de base para sua futura pedagogia, como foi o caso de Paulo Freire, com a pedagogia libertadora⁵³. A preocupação de Freire em propor uma teoria da educação crítica e diversitária (mais democratizante) era justificada em função do contexto social emergente da época. Explica Pasinato (2013):

Segundo a Pedagogia Libertadora, a industrialização, a urbanização e o progresso trouxeram a preocupação com as populações migrantes - as levas de camponeses que deixavam suas terras e migravam para as cidades que ficavam à mercê da demagogia dos políticos e da manipulação dos meios de comunicação. Essa pedagogia classificou a educação convencional como ' bancária', uma educação calcada numa ideologia de opressão que considerava o aluno alguém despossuído de qualquer saber e, por isso mesmo, destinado a se tornar depósito dos dogmas do professor. Insistiu na ideia de todo ato educativo é um ato político e que o Educador " humanista revolucionário " deveria colocar sua ação política-pedagógica a serviço da transformação da sociedade e da criação do homem novo. Essa educação, ao contrário da bancária, deveria problematizar as ações vividas pelos educandos, promovendo a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica.⁵⁴

O período iniciado durante a fase populista do Brasil (1946) e indo até os meandros de 1980, em plena respiração por aparelhos da ditadura militar, ficou conhecido como nacional-desenvolvimentismo populista (até 1964) e a modernização autoritária (iniciada em 1964 e indo até 1985⁵⁵, respectivamente. Esses dois períodos formataram completamente a paisagem social brasileira, como a própria pedagogia de Freire incubia-se de falar. A partir do golpe de 1964, os governos militares atenuaram seus papéis em democratizar a educação de várias formas: tentaram não financiar a educação pública, criaram mecanismos legais para transferir recursos públicos a rede particular e principalmente extinguiram os percentuais mínimos a serem aplicados pela União, pelo Distrito Federal e pelos Estados⁵⁶. Além do mais, assim como no regime do Estado Novo de Vargas (1937-1945), usaram a educação como um instrumento de legitimação da nova ordem governamental, incorporando valores como o patriotismo, o civismo e a moral de cosmovisão conservadora nas escolas por meio da Educação Moral e Cívica. Essa disciplina tornou-se obrigatória em setembro de 1969, na fase extremamente violenta da ditadura, sob o comando de Arthur da Costa e Silva. As atividades cívicas envolviam desde o culto à pátria sob o prisma da segurança nacional, até o apoio indiscutível do aluno às instituições e a comunidade⁵⁷. A disciplina que servira de doutrina de estado

⁵³ Ibid., p. 5-6.

⁵⁴ Ibid. p. 6.

⁵⁵ SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. **A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização (1964-1985)**. In : LINHARES, Maria Yedda (org). História Geral do Brasil (da colonização brasileira à modernização autoritária). 4.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990. p. 273-303.

⁵⁶ E ASSIS, R. M. **A Educação Brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos**. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 3, n. 2, 2013.

⁵⁷ ABREU, Vanessa Kern de. **A educação moral e cívica: disciplina escolar e doutrina disciplinar - Minas Gerais (1969-1993)**. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008, p.43-60.

do período militar para alinhar a geração de estudantes à identidade da fase governamental das juntas militares foi abolida em 1993 pelo então presidente Itamar Franco, embora, sabe-se bem, vez por outra volta à tona discussões sobre sua possível reimplantação.

Já o período da segunda nova república (1985-atualmente), percebe-se, além do enfraquecimento das forças armadas enquanto protagonista da ação social no país, o aumento da defesa do regime democrático e a vontade de estabilizar a política nacional, muito em parte pelo movimento das “Diretas Já!.. Na questão educacional, ao invés do abandono a democratização do ensino que ocorrera durante a ditadura militar, houve várias reformas de ensino que sistematizaram a educação brasileira⁵⁸. Foram elas a Lei n. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei n. 9.424 de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Essas reformas contribuíram para que a União centralizasse a tutela das políticas educacionais, diminuindo a atuação das políticas municipais e estaduais que, agora, se orientariam através dessas legislações federais de 1996, particularmente a LDB⁵⁹. Além disso, foram reformas aplicadas a partir da perspectiva ideária dos governos que administravam o país à época: o neoliberalismo⁶⁰. As duas reformas de ensino ocorrem durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), em que o segmento ideológico neoliberal de fato se consolidou.

O ensino de História nos sistemas de currículo do Brasil ao longo das fases históricas mencionadas, seja ela em sua face colonial, monárquica ou em alguma fase republicana, mostrou-se útil aos interesses ideológicos de cada governo. Em muitos casos, serviu como instrumento de legitimação para esses governos, de modo a proporcionarem uma atmosfera educativa favorável a seus interesses desde o princípio da formação escolar de crianças e adolescentes. Com isso, em questão de poucos anos de um alinhamento rígido e seletivo do que ensinar e para quem ensinar, esses governos, independentemente da base política-ideológica que os orientava, tiveram como base de apoio quase sempre uma geração de adultos satisfeita com o status quo estabelecido. Quando chegava ao fim do governo ou da fase política de vários governos, embora da mesma linha ideológica, os adultos outrora estudantes lembravam com tamanho saudosismo nostálgico a época em que cresceram e viveram. No final das contas, a educação instrumentalizada para fins políticos tornava-se bem sucedida tanto no processo de governo quanto na herança ideológica que o governo deixava.

⁵⁸ ACOMELI, M. R. M. As políticas educacionais da Nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 119-128, 2017.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 124.

⁶⁰ Em síntese, o neoliberalismo foi uma ideologia pró-mercado desenvolvida a partir da década de 1970, em que se focaliza a defesa da liberdade de mercado e uma onda de críticas à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/RyfDLystcfKXNSPTLpsCnZp/>.

O caráter crítico, complexo e emancipador do ensino de História, que não por engano são as ferramentas inseparáveis do senso de Alteridade e do reforço à cidadania aos que foram mais lesados historicamente, deixaram de ser substituídas pelas tendências seletivas, autoritárias e pró-proselitistas de épocas passadas apenas recentemente, com o retorno à democracia (1985) e abandono das juntas militares que governaram o país desde 1964. Na constituição federal de 1988, por exemplo, mais precisamente no art. 242, inciso 1º, assevera-se que o ensino de História no Brasil deverá considerar as contribuições das diferentes culturas e etnias na formação do povo brasileiro⁶¹. Mais tarde, na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no art. 26, inciso 4º, a principal legislação de caráter educativo do país especifica quais culturas são essas a serem levadas em conta no momento de se lecionar História do Brasil. Evidentemente, as culturas africana, indígena e europeia⁶². Uma extensão dessa lei foi sancionada em 2008, na lei 11.645, art. 26-A, em que torna obrigatória o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas redes pública e privada de ensino⁶³. Propõem-se que esses conteúdos sejam ministrados de maneira transversal, podendo ser aplicados em várias disciplinas do currículo escolar, especialmente Artes, Literatura e História, e não incorporados como uma matéria à parte.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), diretrizes elaboradas pela União para caracterizar valores transversais e como tais ideais devem ser incluídos em cada disciplina, como princípios norteadores, foram apresentados em 1997, mas só instituídos em 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso. O Ensino de História nos PCN⁶⁴ valorizam o caráter humanista dos conteúdos da grade curricular, além de contribuir para deliberar a cidadania e a formação da identidade. O PCN de História também diz que uma das finalidades da disciplina em questão é o fomento da Alteridade, uma vez que cada fase do tempo histórico configura um tipo diferente de identidade cultural e mental. Mais dessa diversidade em lidar com a complexidade da disciplina História no PCN advém da faceta interdisciplinar da matéria⁶⁵. O documento ressalta esse aspecto da disciplina que, sabe-se bem, tem origem (dentro da evolução da ciência histórica) na segunda geração de historiadores da Escola dos Annales (1946-1968) : capitaneada pelo pesquisador Fernand Braudel, o modelo de pesquisa historiográfica dos annales agora incorporara outras disciplinas científicas singulares na metodologia de pesquisa francesa, como a demografia e a geografia, presentes na magnus opus do autor, O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na época de Filipi II. Junto a ela (a interdisciplinaridade), vem a função social decorrente do ensino de História: para

⁶¹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20, de maio 2023.

⁶² BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

⁶³ BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20, de maio de 2023.

⁶⁴ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**/ Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC / SEF, 1998.

⁶⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 21, de maio de 2023.

formar sujeitos autônomos e plenamente situados de que são sujeitos históricos, tanto a interpretação quanto a crítica devem ser exercidas no magistério⁶⁶.

Além disso, a história cultural e social, que abrange vários setores da sociedade estudada, é nivelada ao mesmo patamar que a história política e econômica. Essa mudança de perspectiva historiográfica para uma história abrangente deve-se não inicialmente às renovações pedagógicas que o mundo assistiu nas últimas décadas, mas remonta a extrema revolução científica ocorrida dentro da historiografia francesa na primeira metade do século XX com o advento, na esteira de 1929, da Escola dos Annales⁶⁷. Por fim, o PCN de História traz a conexão que a disciplina tem com o que se concebe como memória, tratando-a como íntima. Apesar de serem distintas, esta última - podendo ser dividida entre memória oral e memória escrita, de acordo com o historiador Jacques Le Goff⁶⁸ - é mais comum e mais absorvida pela população do que o conhecimento historiográfico propriamente dito, que é na maior parte das vezes restrito ao espaço escolar. Assim, mediar os papéis, conexões e diferenças entre os dois campos dentro da sala de aula torna-se um elemento indispensável para se tratar o passado e seus efeitos no presente. Tão importante quanto é popularizar o campo científico da História ao mesmo nível de reconhecimento da memória coletiva para que, ao término da educação básica do aluno, ele seja um cidadão ciente da relevância da historiografia no momento de procurar se informar com fundamentação e precisão.

Muito provavelmente o documento curricular mais importante da Educação Nacional é sem dúvidas a BNCC - Base Nacional Comum Curricular⁶⁹. Neste documento, as disciplinas são incorporadas em grandes áreas de conhecimento. Àquela em que a disciplina de História está englobada é a área Ciências Humanas e Sociais aplicadas, junto da Geografia, Filosofia e Sociologia. Esse grande campo interdisciplinar é orientado por competências e habilidades múltiplas. Cada competência - e são ao total seis -, é composta por várias habilidades que levarão o aluno ao domínio da competência em questão. Em suma, as habilidades funcionam como ferramentas metodológicas, uma vez que geram pesquisa e desenvolvimento. Uma dessas competências - a sexta e última, em que se discute a participação do cidadão no debate público - nos chama particular atenção em função da primeira habilidade que elenca, através de um fundo de exercício de Alteridade com o qual trata as populações indígenas e afrodescendentes: considera a história de protagonismo e as demandas recentes desses grupos em todos os setores da sociedade, da cultura e da vida social, ao do trabalho e da política.

⁶⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 21, de maio de 2023.

⁶⁷ BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: UNESP, 1997.

⁶⁸ LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 7ª. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

⁶⁹ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 de jan. 2023.

Como se viu, as últimas legislações federais vigentes e os documentos curriculares editados pelo Governo Federal se comprometem, a nível institucional, a democratizar o ensino em todos os níveis da educação básica; a nível curricular, a formar o alunado brasileiro para uma cidadania plena, usando do multiculturalismo e da alteridade como ferramentas metodológicas para tal, incorporando às grades curriculares o protagonismo dos grupos historicamente esquecidos. O avanço é indiscutível no plano institucional e legal. Contudo, ainda resta e é ausente, para o professorado recém formado, uma bagagem pedagógica que contenha a diversidade cultural e a alteridade como ferramentas metodológicas da ação de dar aula. Como nos explica Maria Elena Viana Souza (2005):

{... de forma geral, o recém formado professor, ao entrar numa sala de aula, depara-se com uma situação muito diferente daquela idealizada por ele. A escola, principalmente aquela que trabalha com alunos mais pobres, não é aquele espaço romantizado e nem os alunos, quaisquer que sejam, são tábulas rasas onde o conhecimento pode ser depositado.⁷⁰ (SOUZA, 2005, p.96)

Dada essa realidade acachapante, a autora reforça que " a complexidade de cultura e valores exige, portanto, uma formação comprometida com questões de emancipação e transformação "⁷¹ (Souza, p.8). Como exposto na introdução deste trabalho, esta pesquisa é um esforço na direção dessa emancipação e transformação explicadas por Souza. No próximo e último tópico desse trabalho, apresentarei como o elemento da alteridade pode ser alçado ao patamar de ferramenta pedagógica ao se trabalhar conteúdos de História no ensino médio. Como, vale dizer, o professor de História do ensino médio pode insuflar a posição de sensibilidade nos seus alunos em relação aos povos e grupos que foram historicamente subalternizados, escravizados, segregados e relegados ao último plano de atenção e assistência, e até mesmo sensibilizá-los quanto aquelas circunstâncias históricas que, no imaginário popular, são vistas com tamanha estranheza e vislumbres de peculiaridade, de tal modo que os hábitos e costumes da época histórica em questão, apesar de sobreviverem no presente e serem frequentemente praticados, encaram a estereotipação daqueles que incompreendem como a formação histórica de uma região influencia na vivência de determinada população.

7. A HISTORIOGRAFIA

7.1 A PROBLEMATIZAÇÃO E A ALTERIDADE INTEGRADA AOS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA: CINCO EXEMPLOS PROPOSTOS

⁷⁰ SOUZA, Maria Elena Viana. Pluralismo cultural e multiculturalismo na formação de professores: espaços para discussões étnicas de Alteridade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.19, p.89-100, set. 2005

⁷¹ *Ibid.*, p. 96.

A investigação histórica sofreu muitas transformações em matéria de epistemologia ao longo de sua trajetória enquanto disciplina científica, desde o século XIX, com o advento do historicismo alemão de Leopoldo Von Ranke, da influência do positivismo na historiografia oitocentista europeia (corrente filosófica que, como vimos, tinha a pretensão de pautar a metodologia de diversas áreas científicas, sendo a ciência histórica apenas uma delas) e da escola metódica francesa (com especial notoriedade aos historiadores Langlois e Seignobos)⁷². Essas perspectivas historiográficas tinham em comum a defesa indiscutível da objetividade e da verdade em relação aos fatos históricos, além de não problematizarem as fontes, por considerá-las infalíveis. A pedagogia tradicionalista, baseada na transmissão de conteúdos pelo professor (visto como único detentor do conhecimento didático a ser repassado para os alunos em aula) e da acriticidade da aula, não só seguia o ideário de História do século XIX como a assegurava na prática de aula. Seria impensável, portanto, que o elemento da problematização fosse inserida em trabalhos recentes de pedagogia na disciplina escolar de História utilizando-se dessas perspectivas. Explica o historiador francês Marc Bloch, sobre a mais famosa delas - o historicismo⁷³:

A fórmula do velho Ranke é célebre: o historiador propõe apenas descrever as coisas " tais como aconteceram, wie es eigentlich gewesen ". Heródoto o dissera antes dele, "ta eonta legein, contar o que foi ". O cientista, em outros termos, é convidado a se ofuscar diante dos fatos. (BLOCH, 1944, p.125)

Esse ofuscamento decorre principalmente da crença de que os fatos estão todos prontos nos registros históricos, sendo dispensável a problematização. Além disso, tão irreparáveis estão tais fatos, segundo as perspectivas de saber científico oitocentistas, que o historiador nada mais precisa fazer senão descrever como tudo aconteceu. Sabemos que essa precisão é improvável em função das deficiências (ausentes e dispersas) de fontes que pode existir, o que diminui o campo analítico do problema em questão, criando-se as grandes lacunas na História. Outro grande historiador do século XX, Edward Carr, que também foi um notável teórico das relações internacionais, criticou a espinha dorsal da ciência historiográfica do século XIX, rotulando-a de herética⁷⁴:

{... Mas isto é exatamente o inverso da heresia do século XIX, segundo a qual a história consiste numa compilação de um número máximo de fatos irrefutáveis e objetivos. Qualquer um que se entregue a essa heresia ou terá de desistir da história, por ser um mau negócio, e se dedicar a colecionar selos ou algum outro passatempo antiquado, ou terminar num hospício. É esta heresia que, durante os últimos cem anos, vem provocando efeitos devastadores no historiador dos tempos modernos (CARR, 1982, p. 42)

⁷² PARADA, Mauricio (org.). **Os historiadores: clássicos da história**, vol.2: de Tocqueville ao Thompson. Petrópolis: Vozes/ PUC-Rio, 2013.

⁷³ BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p.125.

⁷⁴ CARR, Edward Hallett. **Que é História?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p.42.

Como os teóricos da historiografia desse século viam na História tremenda objetividade, não se preocupavam, ou não acreditavam, que a contextualização da fonte e sua conseqüente problematização fossem necessárias. Além disso, não consideravam expandir o escopo de fontes para além das já consolidadas para pesquisa: as fontes oficiais, produzidas pelo Estado ou por instituições religiosas de enorme influência, como as igrejas católica e protestantes. Ou seja, somada à acriticidade da fonte, vinha o escopo reduzido das mesmas. A Escola dos Annales, como visto anteriormente, rompeu com esse duplo problema: inseriu a problematização das fontes com a História problema e ampliou o volume de fontes com aqueles registros antes esnobados pelos pioneiros da pesquisa histórica, como os contratos privados, cartas, receitas alimentares, bulas medicinais, mudando a maneira como os historiadores trabalhavam com registros e fatos.

Mais adiante, Carr indica o principal empecilho desses pioneiros:

O fetichismo dos fatos do século XIX era completado e justificado pelo fetichismo de documentos. Os documentos eram o sacrário do templo dos fatos. O historiador respeitoso aproximava-se deles de cabeça inclinada e deles falava em tom reverente. Se está nos documentos é porque é verdade. Mas o que nos dizem esses documentos - decretos, tratados, registros de arrendamento, publicações parlamentares, correspondência oficial, cartas e diários particulares - quando nos ocupamos deles ? (Nenhum documento pode nos dizer mais do que aquilo que o autor pensava - o que ele pensava que havia acontecido, o que devia acontecer ou o que aconteceria, ou talvez apenas o que ele queria que os outros pensassem que ele pensava, ou mesmo apenas o que ele próprio pensava pensar . Nada disso significa alguma coisa, até que o historiador trabalhe sobre esse material e decifre-o.⁷⁵

Esse excerto deixa claro que a renovação da teoria da história do século XX não abomina a fonte documental. Ela deseja uma prontidão analítica maior sobre elas, de modo que se realize ali um processo de análise cuidadoso. Esta pesquisa se alinha, em suma, na perspectiva historiográfica da Escola dos Annales, com ênfase particular na história social e cultural. Além dela, se ampara na maneira como teóricos como o Carr enxergava o material de fontes. Com isso, em breve apresentarei seis exemplos de conteúdos de História social e cultural que, ancorados na forma expansiva e problemática das perspectivas historiográficas do século novecentista, junto ao elemento da alteridade (transformado aqui como ferramenta pedagógica a fim de informar e contribuir para alcance da cidadania nos alunos) podem servir como modelos de aula para turmas do ensino médio.

7.2 CONTRIBUIÇÃO CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS DO TRONCO TUPI-GUARANI NA FORMAÇÃO HISTÓRICA BRASILEIRA

A) Conteúdo programático:

Fala-se em abundância no espaço escolar dos variados grupos étnicos indígenas que vivem no Brasil de hoje (e tão mais naqueles que existiam à época da invasão dos portugueses, e que, pouco

⁷⁵ Ibid., p.42-43.

a pouco, século após século, foram gradativamente diminuindo em população até chegar a completa extinção, como ocorreram com os Paiaguás e os Caetés, embora estes primeiros não fossem tupi-guaranis). Os primeiros grupos tupi-guarani comumente falados na sala de aula são sem dúvidas aqueles que habitavam a Pindorama (terra das palmeiras), na costa litorânea atlântica brasileira. Quase todos eles, dos lençóis maranhenses da região do Maranhão até as extensões arenosas da costa sul-rio-grandenses, eram povos indígenas de um só tronco cultural: a família tupi-guarani⁷⁶. Tupiniquins, Tupinambás, potiguaras, tamoios, carijós, tabajaras, caetés, temiminós e goitacazes senhoreavam a costa brasileira, com exceção honrosa dos tremembé e aimoré, que também dominavam algumas partes do litoral, embora pertencessem ao tronco indígena Jê.

B) Introdução do elemento da alteridade por meio da ênfase na contribuição dos povos indígenas e no seu histórico de lutas e sofrimento:

A contribuição desses povos ao que hoje é Brasil é monumental: primeiro, contribuíram do ponto de vista prático, desbravador e até mesmo tático, auxiliando expedições portuguesas na exploração do território utilizando-se de suas notórias trilhas, como a famosa trilha do Peabiru. Logo no início, alguns deles, como os tupiniquins, se aliciaram ao novo povo estrangeiro com uma aliança militar para tanto minarem seus rivais indígenas quanto para receber benesses que a malícia portuguesa prometia. O povo brasileiro herdou boa parte de sua cultura alimentar desses povos indígenas: o milho, a batata, o tomate, o cacau, a mandioca, o tomate, o abacaxi, o caju etc, alimentos sem os quais ficaria impensável a alimentação diversificada que se firmou no cardápio brasileiro. Quando se fala em cultura linguística, a presença da influência tupi-guarani é quase onipresente. De plantas a animais, segundo a pesquisadora Ana Suelly Cabral, pelo menos 80% das palavras são oriundas da língua tubinambá⁷⁷. Os indígenas nomearam animais como o tamanduá, a cutia, o pirarucú, o jabuti, a capivara, a paca; e às frutas, como o cacau e o cajá. Segundo a professora, também verbos de origem indígena foram incorporados, como pipocar e cutucar.

7.3 CONTRIBUIÇÃO CULTURAL DOS POVOS AFRICANOS NA FORMAÇÃO HISTÓRICA BRASILEIRA

A) Conteúdo programático

Para sustentar todo o sistema de monocultura do açúcar implantado na principal colônia portuguesa de então, o Brasil, sobretudo no nordeste, os engenhos necessitavam de volumosa mão de obra escrava. Pensou-se em escravizar em massa os indígenas nessa atividade, muitos numerosos nas

⁷⁶ GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil: passado, presente e o futuro**. São Paulo: Editora Contexto, 2012, p. 304.

⁷⁷ Disponível em: <https://educemizibra.wordpress.com/2016/03/07/contribuicoes-e-influencias-das-linguas-indigenas-na-nossa-forma-de-falar-o-portugues/>. Acesso em: 04, de junho de 2023.

primeiras décadas de contato com o invasor, mas os nativos foram logo lesados pelas doenças trazidas pelos portugueses, antes desconhecidas por eles. Além disso, o papel catequizador dos Jesuítas entrava em choque contra o ímpeto escravista dos colonos proprietários de terras, dificultando sua escravização. As bandeiras, expedições privadas cuja finalidade era a escravização indígena, continuaram com essa prática por muito tempo, mesmo que a escravidão negra já estivesse estabelecida. Em 1570, por exemplo, a Coroa portuguesa proibiu definitivamente a escravização dos indígenas, embora os bandeirantes não tivessem respeitado a ordem, agindo sob a ilegalidade e mesmo assim escravizando - cujas expedições privadas tinham por finalidade a escravização indígena, continuaram com essa prática por muito tempo, mesmo que a escravidão negra já estivesse estabelecida.

. Essa série de empecilhos (diminuição da densidade populacional indígena em função de mortes por doenças e proibição oficial da escravização nativa) levou os portugueses a investirem no tráfico transatlântico de africanos com os vários reinos de potentados da costa atlântica, negociados sob preço baixo e vindos aos milhares, ano após ano, para trabalhar sob o julgo dos senhores do engenho e, mais tarde, dos senhores das minas de ouro e dos cafezais⁷⁸. Por mais de 300 anos, a mão de obra de trabalho escravo foi principalmente a negra e dela o Brasil explorou e cresceu materialmente.

B) Introdução do elemento da alteridade por meio da ênfase na contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros e no seu histórico de lutas e sofrimento:

Mesmo que o árduo trabalho cujas horas trabalhadas poderiam facilmente exceder 15 horas de trabalho os sufocassem, desencorajando o mínimo resquício de atividade cultural e religiosa, isso não impediu que elas não se manifestassem. Sob sigilo e praticada nas poucas horas que tinham de descanso, as múltiplas atividades culturais africanas eram sincretizadas nos espaços em que africanos tão distintos quanto iguais se juntavam, formando novas religiões, como o Candomblé e a Umbanda, fortemente reprimidas pelos colonos, que as consideravam bruxaria.

Na questão musical, sons e instrumentos como o berimbau, o agogô e o afoxé enriqueciam a precoce música negra de então⁷⁹. Mais tarde, seriam influências basilares para estilos como o axé e o samba do reconcavo baiano. A luta dançada da capoeira é também um forte indício de que diversão era inseparavelmente associada com resistência. Frevo, Maracatu e Carimbó são três estilos de dança que foram sincretizadas com elementos lusitanos e que no Brasil ganharam formas próprias, compondo a identidade de diversão e cultura dos afro-brasileiros. Sobre a influência da multicultinária

⁷⁸ GOMES, Laurentino. **Escravidão:** do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmeiras. Rio de Janeiro: Editora Globo Livros, 2019, p. 129-131.

⁷⁹ SOUZA, Izabel Cristina de; GUASTI, Maria Cristina Figueiredo Aguiar. **Cultura africana e sua influência na cultura brasileira.** In: Encontro nacional dos estudantes de Biblioteconomia, documentação, ciência e gestão da informação. Rio de Janeiro, 2018, p. 1-16.

africana, muito pode ser dito, embora, talvez a mais marcante, seja através da introdução de uma palmeira africana chamada dendezeiro, na Bahia. Dela se extrai o azeite-de-dendê, tempero muito utilizado em pratos tradicionais brasileiros, como o acarajé, o vatapá etc. Assim, as negras que se incumbiam de cozinhar introduziam o que aprenderam ou que o herdaram de conhecimento de seus antepassados, criando pratos que hoje são tipicamente brasileiros, como o leite de coco, o angu, o cuscuz, a pamonha, a feijoada etc⁸⁰.

7.4 CONTRIBUIÇÃO DO IMIGRANTE NA FORMAÇÃO HISTÓRICA BRASILEIRA

A) Conteúdo programático:

A história da imigração brasileira inevitavelmente tem ligação com a história do trabalho no Brasil. Desde as leis abolicionistas da segunda metade do século XIX, que inibiam a comercialização interna e externa de escravizados, incentivos para a imigração, sobretudo europeia, era comentada nos bastidores do império. Com a abolição e o consequente dismantelamento do sistema de trabalho brasileiro, os governos republicanos tão logo se apressaram para vender a imagem do Brasil como um bom ambiente para estrangeiros fazerem suas vidas - sobretudo na região sudeste e na região sul⁸¹. Italianos, poloneses, espanhóis, alemães, portugueses e japoneses foram atraídos pelas promessas de emprego e propriedade, num contexto de pobreza, endividamento e baixa expectativa nos seus países de origem. Na região sudeste, foram inseridos na zona cafeeicultura, enquanto, no sul, ficaram em lotes de terra arrendados ou vendidos a longo prazo.

B) Introdução do elemento da alteridade por meio da ênfase na contribuição dos povos imigrantes e no seu histórico de lutas e sofrimento:

As historiadoras Lília Schwarcz e Heloísa Starling⁸² nos explica que os imigrantes sofriram, quando muito, preconceito das populações locais, prejudicando seus tratos comerciais, e sobrecarga do horário de trabalho, quando inseridos nos latifúndios paulistas. Esses imigrantes contribuíram, de certo modo, no processo de urbanização das cidades. Formaram uma paisagem diversa ao inserirem suas respectivas decorações simbólicas em seus lares e estabelecimentos comerciais, em popularizarem comidas estrangeiras como o sobá, o quibe, a pizza, a macarronada etc no cardápio popular brasileiro. Tornou mais diverso e rico o país que cresceu mestiço.

7.5 ALIMENTAÇÃO PECULIAR E A HISTÓRIA COMO EXPLICAÇÃO PARA ISSO

⁸⁰ Ibid., p. 9-12.

⁸¹ SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2ª ed. 2018, p.323.

⁸² Ibid., p. 323-325.

A) Conteúdo programático:

É extremamente comum visualizarmos, seja na mídia ou no conversatório popular do dia a dia, imagens estereotipadas sobre hábitos alimentares alheios, particularmente sobre povos do Oriente. Fala-se que chineses, japoneses e coreanos, por exemplo, são de índole estranha porque seus cardápios são flagrantemente diferentes dos cardápios ocidentais. O consumo diário de frutos do mar e, frequentemente, de animais que no ocidente são considerados de estimação vira prova última da "estranheza" desses povos. O resultado disso é discurso de ódio e estereotipação, com base em pura perspectiva egocêntrica e descontinuada do processo histórico de formação cultural - inclusive a cultura alimentar - de regiões estrangeiras do Oriente. Podemos, e assim será feito, a seguir, comprovar que o hábito alimentar de uma região é explicada por fatores históricos, mais do que preferência de escolha.

B) Introdução do elemento de alteridade para culturas alimentares distintas por meio da explicação histórica.

Minas Gerais do fim do século XVII e começo do XVIII. Começa pelo desbravamento capitaneado por sertanistas, descobre-se o ouro. Grande fluxo de pessoas afeitas por riquezas partem para aquelas terras recém desbravadas, não temendo sequer os ataques indígenas que podiam acontecer, dado o histórico de ocorridos. Tentam a sorte em terreno desconhecido, mas continuam como autênticos minadores pois o ouro faíscado é abundante. Um problema, porém, corrói a espinha dorsal dos povoados desde o princípio: os roçados não são suficientes para o abundante fluxo de pessoas que segue para minas⁸³. Isso faz com que, entre 1697 e 1713, pelo menos cinco crises de fome assolassem os moradores mineiros. Para contornar esse transtorno, se direcionaram a comer aquilo que tinha de peculiar naquelas bandas: lagartos, bicho-de-taquara - larva branca que vive no interior dos bambus -, cobras, insetos, ratos, além dos domesticados cães e gatos.

Essa explicação histórica de um fenômeno corriqueiro nos anos de povoamento e exploração do ouro nas Minas Gerais explicam como hábitos alimentares são criados, mais pelas circunstâncias angustiantes que pela passiva liberdade de escolha. Embora os mineiros não tenham elevado a maioria daqueles animais comidos em épocas de escassez alimentar em receituário padrão de alimentação, o bicho-de-taquara ainda é abundantemente consumido em regiões interioranas do país.

⁸³ Ibid., p. 115.

7.6 O ESTIGMA DO SERTANEJO INTERIORANO BRASILEIRO COMO PROPULSOR DE PRECONCEITOS E O TRÁGICO EXEMPLO DA GUERRA DOS CANUDOS (1896-1898)

A) Conteúdo programático:

Com o tempo o sertanejo interiorano brasileiro foi visto como um indivíduo que tinha de viver sob às custas exclusivíssimas do proprietário de terra, sob a figura do fazendeiro a quem prestava seus serviços. No sertão da Bahia, um fenômeno de descontinuação dessa regra passou a ocorrer: muitos lavradores de terra saíam das fazendas dos grandes fazendeiros para trabalharem para si próprios, e integrarem na comunidade de Canudos, tornando-se fiéis de Antônio Conselheiro⁸⁴.

B) Introdução do elemento da alteridade por meio da ênfase no seu histórico de lutas e sofrimento de uma comunidade robusta de sertanejos baianos no final do século XIX:

Canudos cresceu, conseguiu o status de arraial, e tudo advindo daqueles que habitavam a comunidade era visto com estigmatismo e desconfiança. Desde a tremenda religiosidade aguda, um tipo rústico de catolicismo devoto a santos e a superstições, bem diferente do catolicismo romanizado, até as preferências políticas do líder da comunidade, que era monarquista e antirrepublicano, no momento estável do terceiro governo republicano (de Prudente de Moraes).

Canudos prosperava e isso causava desconfiança nas autoridades locais e certa competição entre os fazendeiros dos entornos. O próprio estopim do conflito não foi causado pelos sertanejos do arraial, mas sim pela desonestidade comercial de um vendedor de madeira de Juazeiro que não cumpriu com sua palavra no trato com Conselheiro: não entregou o volume de madeira comprado por ele. No conflito inicial, mais membros da comunidade de canudos pereceu que policiais da cidade de Juazeiro.

Nem isso nem outra explicação serviu para as autoridades estaduais e, mais tarde, federais. As autoridades constituídas viam apenas delinquência e sedição e, batalha após batalha vencida pelos sertanejos, mais a raiva do eixo rio-são-paulo aumentava, com as elites do chamado Brasil "civilizado" pedindo respostas duras que resultasse na destruição de canudos. Ela demorou para acontecer, mas aconteceu, com Euclides da Cunha⁸⁵ descrevendo de maneira soberba o trágico fim da comunidade: " Canudos não rendeu. Exemplo único em toda história, resistiu até ao esgotamento completo. [...] quando caíram seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dous homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente cinco mil soldados."

⁸⁴ RIBEIRO, Darcy. **O Povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2.^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p.174.

⁸⁵ CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

9. Considerações finais

O ingresso na universidade foi para mim a derradeira inserção no mundo científico. A área para a qual arregimentei meus esforços em compreender e me qualificar – História Licenciatura – possibilitou-me uma profunda e equilibrada graduação dos aspectos mais notáveis do conhecimento do passado humano, com professores especializados e disciplinas fundamentadas nas mais recentes literaturas acadêmicas. Este trabalho, por exemplo, não por engano é consequência direta das influências colhidas ao longo do curso. Se por um lado as disciplinas de história teórica do Brasil forneceram alguns exemplares que se tornaram o objeto circundante da pesquisa, as disciplinas de prática de ensino, filosofia da educação e história da educação se tornaram a espinha dorsal do desenvolvimento, construindo as bases para que o objeto de pesquisa se mantivesse.

Minha estadia pela graduação proporcionou-me estar em convivência com docentes espetaculares e muito bem qualificados, dentre os quais está o orientador deste trabalho, o professor dr. Rodrigo Augusto, com quem tive aula da disciplina Filosofia da Educação, uma das disciplinas que propiciaram as reflexões germinais desta pesquisa. Deriva dessa disciplina as principais referências teóricas que utilizei para construir este trabalho, como Emmanuel Lévinas, não menos que o filósofo mais importante da alteridade, já que ancorou toda sua filosofia neste conceito, e Maurice Tardif, importante teórico sobre o trabalho docente. Decorre dessa matéria também a sagaz observação do meu orientador segundo a qual as legislações federais da educação devem ser analisadas criticamente, a fim de poder selecionar pontos que estejam convergentes com os avanços na teoria da educação crítica, bem como identificar e criticar severamente pontos negativos que estejam arraigados tanto nas concepções tradicionalistas da educação (frequentemente retrógradas, embora raras de se encontrar) como nas concepções neoliberais, as quais tentam elevar os princípios da concorrência e da economia de mercado como sumidades que a educação deve se adequar, deixando a cidadania, a emancipação, uma formação profunda da história e a alteridade de escanteio. Meu estudo sobre essas legislações encontrou uma miscelânea desses pontos, positivos e negativos, e, portanto, me encarreguei de situa-los ponderadamente.

Basta pontuar que o Poder Constituído brasileiro, desde os idos da colônia, se caracterizou pela avessidade das tomadas de decisão em relação ao povo e a sociedade. Nos informa o historiador João Camilo de Oliveira Torres⁸⁶, citando o crítico literário Alceu Amoroso Lima, em *A Democracia Coroada*: “O Brasil se formara às avessas, começará pelo fim. Tivera coroa antes de ter povo. Tivera parlamentarismo antes de ter eleições. Tivera escolas superiores antes de ter alfabetismo. Tivera bancos antes de ter economias. Tivera salões antes de ter educação popular. Tivera artistas antes de

⁸⁶ TORRES, João Camilo de Oliveira. **A democracia coroada**: Teoria política do Império do Brasil. 1ª ed. Brasília: Câmara dos deputados, 2017, p. 458.

ter arte. Tivera conceito exterior antes de ter consciência interna... Começará quase tudo pelo fim.” (p. 458). Não obstante foi essa revelia extrema que influenciou diretamente a ausência de alteridade, esquecendo-se tanto em realizar a consciência interna dita por Lima, quanto em refletir das influências e contribuições dos vitimados na história brasileira para a identidade diversitária nacional.

Fazer um breve panorama da história da educação brasileira era indispensável, uma vez que as cinco propostas de intercalação entre conteúdo e princípio de alteridade desenvolvidas no módulo 8 são conteúdos de História do Brasil. Explicar como cada fase histórica brasileira tratou da história dos povos mais inflingidos atestou o problema da pesquisa, além de reforçar a necessidade da pesquisa. Por sua vez, abundavam exemplos episódicos na história do Brasil em que negros e indígenas estavam inseridos em diversos contextos históricos de contribuição cultural e nacional, apesar de relegados a subalternização imposta pelo poder constituído, o que me deixou em uma via cruzada em ter de escolher qual exemplo histórico específico tratar. Daí a ideia de tratar as contribuições desses dois massivos grupos numa categoria metodológica da historiografia conhecida como “história de longa duração “, concatenada pelo historiador francês Fernand Braudel, de modo a abarcar elas ao longo dos séculos de história, considerando que nenhuma delas se acrescentou a identidade nacional isoladamente ou de um dia para outro. Tais contribuições foram incorporadas calmamente, se fortificando em algumas regiões, atenuando em outras. Os outros três exemplos históricos que são frequentes conteúdos de história, mas que neste trabalho são alicerçados com o fundamento da alteridade – a explicação para a diversidade alimentar em certas regiões do planeta, usando como exemplo um episódio de adequação alimentar brasileiro, particularmente no contexto de exploração do ouro nas Minas entre final do século 17 e início do século 18; a inserção dos imigrantes em terras brasileiras e sua problemática relação com os brasileiros nativos; e, por fim, o trágico episódio da guerra dos canudos (1896-1898), que deixou claro a desfaçatez monumental do eixo litorâneo rj-sp (em especial do Palácio do Catete) em relação aos sertanejos interioranos, cansados das exigências estatais sem nada receber, e por isso se refugiando autonomamente em Monte Belo para construir sua comunidade, trabalhar e produzir -, não precisaram do mesmo método que os dois primeiros exemplos de conteúdos, uma vez que são mais episódicos do que processos históricos, embora o impacto cultural seja, rigorosamente, o mesmo que os dois primeiros.

O estudo do preconceito e da subalternização de cada um desses exemplos históricos, episódicos ou processos, nos revela a necessidade de mudança do panorama social predominante ainda persistente nos mesmos vícios. E essa mudança começa inevitavelmente no âmbito escolar, daí a começar pela reinvenção do conteúdo programático, não alterando sua essência, desde que ele esteja em conformidade com a literatura historiográfica, mas acrescentando a ele o princípio da alteridade, para que a justiça social seja, na educação, emancipada. Esta pesquisa almeja contribuir para esse fim.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ABREU, Vanessa Kern de. **A educação moral e cívica: disciplina escolar e doutrina disciplinar - Minas Gerais (1969-1993)**. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008, p.43-60. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13751>. Acesso em: 21, de maio de 2023.
- ALMEIDA, Rosemiro Ferreira de. **A Ética da Alteridade em Emmanuel Lévinas: interfaces do outro na experiência do ensino de filosofia no ensino médio na escola EREM - Vicente Monteiro - Caruaru - PE**. Dissertação (mestrado). Recife: UFPE, 2020.
- ANDRADE, Daniel Pereira. **O que é o Neoliberalismo? A renovação do debate nas Ciências Sociais**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/RyfDLystcfKXNSPTLpsCnZp/>. Acesso em: 16 de maio de 2023
- ANDRADE, F. **Relações raciais, multiculturalismo e ações afirmativas: as cotas na Universidade de Pernambuco (UPE)**. 136 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), p.47-58, Recife, 2007.
- ANDRADE, Josemberg M. de; MEIRA, Girlene R. de Jesus Maja; VASCONCELOS, Zandre B. de. O processo de orientação vocacional frente ao século XXI: perspectivas e desafios. **Revista Scielo**, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932002000300008>. Acesso em: 12 de jan de 2023.
- BARROS, Edgar Luiz de. **O Brasil de 1945 a 1964**. São Paulo: Contexto, 1999.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2º edição. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2008.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p.125.
- BORDIN, L. **Judaísmo e filosofia em Emmanuel Lévinas**. À escuta de uma perene e antiga sabedoria. *Revista Síntese*, v.25, n.83, p. 551-562, 1998. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/695>. Acesso em: 04, de junho de 2023.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 de jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais: pluralismo cultural. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos, Brasília, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 12 de jan. de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20, de maio de 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena, africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 20, de maio de 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**/ Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 21, de maio de 2023.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: UNESP, 1997.

BUSSOLETTI, Denise; MOLLON, Susana Inês. **Diálogos pela Alteridade**: Bakhtin, Benjamin e Vygotsky. Cadernos de Educação, Pelotas (37), setembro/dezembro de 2010.

CARNEIRO, Alfredo. **Relação entre Deus e o Homem em Lévinas**. Monografia Filosofia – UCB, Brasília-DF, 2016.

CARR, Edward Hallet. **Que é História?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. 1º edição. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

CUNHA, Jorge Luiz da (org). **História e organização da educação brasileira**. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, UAB, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/17131?show=full>. Acesso em: 06 de maio de 2023.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

DE ASSIS, R. M. **A Educação Brasileira durante o período militar**: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 3, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6512>. Acesso em: 16 maio. 2023.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Lajeado, v.14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 27/02/2022.

EDUCA MAIS BRASIL. **Ensino médio**. Disponível em <https://www.educamaisbrasil.com.br/etapa-de-formacao-e-series/ensino-medio>. Acesso em: 12 de jan. 2023.

EDUCE ZIMBRA. **Contribuições e influências das línguas indígenas na nossa forma de falar o português**. Disponível em: <https://educemizbra.wordpress.com/2016/03/07/contribuicoes-e-influencias-das-linguas-indigenas-na-nossa-forma-de-falar-o-portugues/>. Acesso em: 04, de junho de 2023.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930 – História e historiografia**. 16.^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História**. Série Novo Ensino Médio. Volume único, 2002.

FILHA, Constantine Xavier; MELLO, Lucrécia Stringhetta. **Guia de Estudos de Formação Docente-Didática e Guia de Estudos de Formação Docente-Curriculo e Escola**. 1^o edição. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2009.

FINO, Carlos Nogueira (2008). **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) Educação e cultura. Funchal: DCE – Universidade da Madeira. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/809>. Acesso em: 06 de março de 2022.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmeiras**. Rio de Janeiro: Editora Globo Livros, 2019.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil: passado, presente e o futuro**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

HENN, Leonardo Guedes; NUNES, Pâmela Pozzer Centeno. A educação escolar durante o período do Estado Novo. **Revista Latino-Americana de História**, 2013, V.2, n^o.6, p. 1040-1049. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/254>. Acesso em: 10, de maio de 2023.

JACOMELI, M. R. M. As políticas educacionais da Nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 119-128, 2017. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/211>. Acesso em: 16 maio. 2023.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 7.^a ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. 3.^a ed. Lisboa: Edições 70, 2008.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Disponível em: https://ifce.edu.br/tabuleirodonorte/campus_tabuleiro/coordenacao-de-pesquisa-e-extensao/grupos-

de-pesquisa/metodologias-ativas-e-ensino-de-linguas-matel/sugestoes-de-leitura/metodologias-ativas-para-uma-aprendizagem-mais-profunda-jose-moran.pdf/view. Acesso em: 06/03/2022.

MORAN, José; BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**, p. 329. Porto Alegre, Penso, 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2º edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008, p. 4-5.

NETO, Francisco José da Silveira Lobo. A Educação na constituição de 1934: 80 anos de um capítulo específico na carta magna. **Revista Trabalho Necessário**, 2014, n.19, p.180-188. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8610> Acesso em: 07, de maio de 2023.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin (Colab.). **Desenvolvimento Humano**. 12ª ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2013.

PARADA, Mauricio (org.). **Os historiadores: clássicos da história**, vol.2: de Tocqueville ao Thompson. Petrópolis: Vozes/ PUC-Rio, 2013.

PASINATO, Darciel. Educação no período populista brasileiro (1945-1964). **Revista dos pós-graduandos em História da UPF**, 2013, v.12, n.1, p.1-13. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/ph/article/view/3647>. Acesso em: 10, de maio de 2023.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2.ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Elisabete Aparecida. Democracia, pragmatismo e Escola Nova no Brasil. **Revista de iniciação científica da FFC**, 2004, v.4, n.2, p. 170-186. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/91>. Acesso em: 07, de maio de 2023.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Paideia (Ribeirão Preto). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, 1993. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/29513>. Acesso em: 06, de maio de 2023.

ROMERO, P. **Multiculturalismo: diversidade cultural na escola**. 154 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Fernando Pessoa (UFP), Porto, 2017.

ROMANELLI, Otáisa. **História da Educação no Brasil**. 19.ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. **A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização (1964-1985)**. In: LINHARES, Maria Yedda (org). **História Geral do Brasil (da colonização brasileira à modernização autoritária)**. 4.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990. p. 273-303.

SKILIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** 1ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 201.

SOUZA, Izabel Cristina de; GUAISTI, Maria Cristina Figueiredo Aguiar. **Cultura africana e sua influência na cultura brasileira**. In: Encontro nacional dos estudantes de Biblioteconomia,

documentação, ciência e gestão da informação, 41., Rio de Janeiro, 2018. Anais... Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2018. p.1-16. Disponível em <https://app.uff.br/riuff/handle/1/12906>. Acesso em: 31, de maio de 2023.

SOUZA, Maria Elena Viana. Pluralismo cultural e multiculturalismo na formação de professores: espaços para discussões étnicas de Alteridade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.19, p.89-100, set. 2005.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2ª ed. 2018, p.323.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas** / Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de João Batista Kreuch. 5. Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TORRES, João Camilo de Oliveira. **A democracia coroada: Teoria política do Império do Brasil**. 1ª ed. Brasília: Câmara dos deputados, 2017, p. 458.