

**Interdisciplinaridade E Interculturalidade:
Mestres E Mestras Dos Saberes No Ensino De História Na Escola Básica**

**Interdisciplinarity And Interculturality:
The Masters And Teachers Of Knowledge In History Teaching In Schools**

Francisco Antonio Nunes Neto

Doutor em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia

Professor da Universidade Federal do Sul da Bahia

e-mail: xicco7@hotmail.com

Endereço: Francisco Antonio Nunes Neto

Endereço: Praça Joana Angélica, 250, bairro São José

Teixeiras de Freitas/BA, Brasil. CEP: 45988-058

Fone: (73) 3291-2089 / 3292-5834

Editor Científico: Tonny Kerley de Alencar Rodrigues

**Artigo recebido em 04/01/2016. Última versão
recebida em 24/01/2016. Aprovado em 25/01/2016.**

**Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review
pela Editora-Chefe; e b) Double Blind Review
(avaliação cega por dois avaliadores da área).**

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação.

RESUMO

Este artigo problematiza a inserção dos Mestres dos Saberes no ensino de História na Escola Básica. Para tanto, à luz de questões teórico-metodológicas elaboradas sobre interdisciplinaridade e interculturalidade, este texto discute a necessidade verificada no interior das práticas de ensino-aprendizagem em História na Escola Básica, desde o contexto da formação profissional até a atuação em salas de aula neste saber disciplinar, do reconhecimento, da valorização, da introdução, da ampliação e da intensificação dos diálogos entre os processos socioeducativos promovidos nas Unidades Escolares e as práticas culturais ao seu entorno, de modo que, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio o ensino-aprendizagem em História, possibilite aos estudantes aprender através de outras matrizes epistemológicas, por outras formas de pensar, sentir e existir no mundo.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Interculturalidade. Ensino. História.

ABSTRACT

This article discusses the insertion of the Masters and Teachers of Knowledge in history teaching in Primary School. Therefore, in the light of theoretical and methodological questions prepared on interdisciplinary and intercultural, this text discusses the need verified within the teaching-learning practices in History in Primary School, from the context of vocational training to the performance in classrooms this disciplinary knowledge, recognition, appreciation, introduction, the expansion and intensification of dialogue between the youth processes promoted in school units and cultural practices to its surroundings so that both the elementary school and in high school teaching and learning in history allows students to learn through other epistemological arrays, other ways of thinking, feeling and being in the world.

Keyword: Interdisciplinarity. Interculturality. Learning. History.

1 INTRODUÇÃO

A discussão ora em análise será apresentada em três partes. Na primeira, estabelecemos considerações sobre as questões postas à educação brasileira, a partir do processo de abertura política ocorrida no Brasil, verificada em meados dos anos 80, quando os Regimes Militares iniciaram seus processos de arrefecimento, contexto histórico das demandas ao entorno da necessidade de redemocratização brasileira nos diversos setores e instituições sociais, como por exemplo, as do âmbito educacional. Neste caso, o enfoque será dado aos processos de formação profissional em História, o modelo de formação então vigente e as necessidades de reformas curriculares então sinalizadas. Na segunda, entram em análise, questões de natureza teórico-metodológicas e epistemológicas sobre interdisciplinaridade e interculturalidade, categorias analíticas que nos possibilitam discutir em que medida, de que maneira e em quais sentidos se torna possível à inserção dos Mestres e Mestras dos Saberes Populares e Tradicionais no ensino de História na Escola Básica. Na terceira, o enfoque é como os conhecimentos acumulados pelos Mestres dos Saberes, através de suas formas de ver, sentir e pensar o mundo podem ser tomados como epistemologias válidas no contexto dos processos de ensino-aprendizagem em História na Escola Básica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Redemocratização e ensino de história no Brasil: uma mirada a partir dos anos 80

Os Regimes Militares que entraram em vigor no Brasil no ano de 1964 – por questões já demasiadamente trabalhadas em uma literatura, sobretudo, as do âmbito da produção de conhecimento em História – saíram da cena política no ano de 1985, contexto histórico em que no País amplas campanhas pela redemocratização passaram a ecoar nas ruas brados de vozes ao mesmo tempo dissonantes, porém convergentes, à medida que visavam, através de intensas manifestações políticas populares promover o retorno ao clima de convivência coletiva sem as interferências militares que, de modo direto, impossibilitou aos indivíduos suas liberdades de expressão em diversos sentidos.

No Brasil, o poderio militar encontrou formas de apoio entre uma parte das elites nacionais – algumas, inclusive, ligadas à Igreja Católica – ciosas pelos privilégios de suas famílias e propriedades privadas baseadas no princípio da tradição, então entendida e praticada como um prolongamento do poderio econômico e militar, maneira através da qual o

paternalismo e o clientelismo em suas piores acepções colocaram de lados diametralmente opostos pequenos grupos nacionais que, utilizando-se de seus múltiplos poderes, impuseram-se sobre a maioria da população brasileira formada em maior proporção por desempregados e trabalhadores semi-assalariados, moradores dos diversos centros urbanos do País.

Neste sentido, como uma decorrência do fim do poderio militar, a conjuntura política nacional brasileira apontava para a redemocratização como estratégia ou meio, pelo qual, diversos setores populares poderiam acessar, através do empoderamento, esferas de poder ou instituições sociais até então “disponíveis” aos “bem-nascidos”. Foi nesse clima de redemocratização, de revitalização da vida política e das lutas pela participação cidadã na vida política do País que a educação, como instituição social, passou a integrar os discursos e as práticas sobre o acesso das classes populares nos processos de formação educacional nas escolas públicas.

No que tange à formação profissional em História, no contexto entre os anos 80 e 90, na maioria das IES existentes no País, fossem elas públicas ou privadas, vigorava o modelo 3+1, no qual, durante os três primeiros anos ou seis semestres, os graduandos dos cursos de Licenciatura em História cumpriam a creditação correspondente às matérias ou disciplinas de caráter teórico-metodológicas, não diretamente relacionadas às questões do universo da prática docente escolar e ensino de História vistas, apenas, a partir do último ano da formação, o que em larga medida contribuiu para que o graduando das licenciaturas em seu contato com a realidade escolar na Escola Básica tardia o fizesse reproduzindo datas, fatos e conceitos do âmbito da disciplina, tal qual experienciado ao longo de sua formação nos seminários temáticos da graduação.

Dizendo de outro modo, o problema do modelo 3+1 residia no fato de que, durante os três primeiros anos da formação, os estudantes das Licenciaturas em História não estabeleciam contatos diretos efetivos e afetivos com as demandas das Unidades Escolares, de modo que estes contatos só ocorriam através do cumprimento das matérias ou disciplinas como Didática, Metodologia do Ensino de História, Laboratório de Ensino de História e Estágio Supervisionado, grosso modo.

Dessa maneira, como saldo negativo da formação e da prática, as aulas de História, desde o contexto dos estágios à atuação profissional, foi se configurando como o exercício da repetição e da reprodução de conteúdos e temas muito distantes e distintos – espaço/tempo (LUCINI, 1999) – das demandas então apresentadas ao entorno cultural das unidades escolares por um lado e, por outro, dos interesses dos alunos, para os quais as aulas destinavam-se, tornando este ramo do conhecimento pouco atrativo e as aulas enfadonhas.

Naquele contexto, alguns estudos como *O Ensino de História: revisão urgente!* Cujas primeira edição em 1982, passou a refletir os incômodos e as percepções entre estudiosos e pesquisadores envolvidos com a formação profissional em História, quanto ao desejo de promover reformas curriculares nas matrizes de formação profissional em História, de modo que, tanto a formação quanto a atuação profissional docente na disciplina, passasse a ocorrer em bases mais significativas, posto que melhor contribuíssem nos processos de aprendizagens e descobertas do mundo.

Por quê, Para quê, Para quem, E Como, Ensinar História se converteu, entre alguns pesquisadores, em espécie de questões norteadoras para o problema das reformas nas matrizes curriculares dos cursos de graduação em Licenciatura em História, praticadas em algumas IES do País. Dessa maneira, as críticas tanto à formação quanto à atuação docente em História recaíam sobre uma

[...] história, que exclui a realidade do aluno, que despreza qualquer experiência da história por ele vivida, impossibilitando-o de chegar a uma interrogação sobre a sua própria historicidade, sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seu país, de seu tempo... Essa história torna “natural” o fato de o aluno não se ver como um agente histórico torna-o incapaz de colocar questões ou de perceber os conhecimentos que, a partir de suas experiências individuais, possam ser base de discussão em sala de aula. É o famoso divórcio entre a escola e a vida e que expressa a grande despolitização do ensino. (CABRINI, 1994, p. 21)

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História* (1997 e 1998), os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural* (1997) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais* (1998) despontam na conjuntura dos anos 90 como documentos norteadores para o exercício da educação brasileira que, grosso modo, visam contribuir com as questões em torno das reformas nos currículos escolares. Entretanto, embora esses materiais tenham sido distribuídos entre as Unidades Escolares, no que tange às suas proposições e contribuições, pouco reverberou nas práticas docentes, de modo que ainda é possível constatar como as disciplinas escolares continuam sendo praticadas no contexto das salas de aula, o que nos mobiliza a dizer sobre a necessidade da efetivação de reformas curriculares e reelaboração dos fazeres educacionais docentes na Escola Básica, mas não apenas.

Sobre o ensino de História, se tomar como referência o documento *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Geografia no Ensino Fundamental* (1997), notaremos, como elencados nos objetivos deste documento que, ao longo das séries que compõem essa etapa da formação escolar, deve ou deveria ser da competência docente

contribuir, para que, ao final desta formação, os estudantes adquirissem habilidades e competências no que tange a:

- 1) Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- 2) Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- 3) Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- 4) Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- 5) Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente. (BRASIL, 1997, p. 7)

Ao longo de quatorze anos dedicados ao ensino de História, no atual Centro de Educação Profissional em Logística em Transporte Luiz Pinto de Carvalho, outrora Colégio Estadual Luiz Pinto de Carvalho, Unidade Escolar da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia, em Salvador, no bairro de São Caetano, subúrbio soteropolitano; e neste tempo, durante seis anos como docente do Magistério Superior na Universidade Estadual de Feira de Santana e Universidade do Estado da Bahia, nos componentes da área de Práticas de Ensino de História, pude constatar, na prática, nestes dois níveis de formação escolar, uma espécie de dificuldade verificada entre alguns colegas em prescindir de uma concepção de ensino de História, em larga medida, pautada nos conteúdos. Situação semelhante, também passível de verificação nas centenas de pesquisas e estudos sobre a temática em questão, o que nos possibilita constatar, ainda, haver um grande distanciamento entre a teoria e a prática na formação e na atuação docente que urge ser revisto.

Ainda nessa perspectiva, tomando-se como referência o documento *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História no Ensino Médio* (1999), de acordo como os objetivos aí postos, ao final desta etapa de formação escolar, os estudantes deveriam demonstrar ter desenvolvido como competências e habilidades:

- 1) Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção;
- 2) Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico;
- 3) Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas;

- 4) Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos;
- 5) Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos;
- 6) Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos;
- 7) Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação;
- 8) Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou simultaneidade;
- 9) Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos;
- 10) Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado. (BRSIL, 1999, P. 307)

Na esteira das questões postas até aqui e somado ao conhecimento sobre as realidades cotidianas das Unidades Escolares, sobretudo, das redes públicas municipais e estaduais de ensino existentes no Brasil, interessa-nos problematizar sobre a existência de um número considerável de professores de História na Escola Básica, entre os quais quantidade é sinônimo de qualidade e, no lugar de uma prática docente que contribua para o exercício do despertar da consciência, da reflexão e do posicionamento crítico-político, listas extensas de conteúdos continuam passíveis de observação em qualquer caderneta ou diários escolares.

Na história do ensino de História registram-se dois grandes entraves para o que se tornou ensiná-la. O primeiro entrave diz respeito aos *discursos*, através dos quais centenas de milhares de professores e professoras deste saber disciplinar ainda parecem encontrar dificuldades no que tange a praticá-los, tratando-os, como verdades absolutas e inquestionáveis conteúdos e temas que continuam sendo veiculados através de aulas desgastadas, enfadonhas e repetitivas, promovendo simplificações de análises pautadas na ideia de cronologias, como por exemplo, Idade Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, quando a perspectiva é o ensino de uma história da humanidade, grosso modo, a história do Continente Europeu, tomando sempre como referência, uma matriz epistemológica ocidental, branca, colonizadora e salvacionista como única possibilidade de leitura, análise e interpretação do mundo. O segundo entrave se relaciona com o *modus operandi*, a *prática*, o trato do ponto de vista metodológico, postura que reverbera entre os estudantes em ter que assimilar relatos sobre uma história pronta e acabada desprovida de movimento, portanto, estanque e distante dos contextos históricos e culturais onde se encontram inseridos.

Nessa mesma linha, seguindo uma teleologia, uma linearidade histórica, quando a história praticada na Escola Básica é a do Brasil, ainda e em linhas bem gerais, tem-se adotado como escala de temporalidade Colônia, Império e República. Na maioria destas

práticas enunciativas sobre a história do Brasil na Escola Básica, a história deste País é tratada, grosso modo, como apêndice da história do Continente Europeu.

No Brasil, a constatação entre pesquisadores e estudiosos de diversas áreas do conhecimento e como uma decorrência da ação política, denunciatória e reivindicativa dos movimentos sociais de que o teor da escrita da história pátria não foi elaborada na perspectiva dos colonizados, de suas contribuições no processo de formação cultural do País, nem a partir dos seus relatos, muito menos dos seus processos civilizatórios, contribuiu, no trespasar dos anos dois mil, para que, através da Lei 10.639/03 à elaboração das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* alterasse a Lei 9.394/96, no seu artigo 26-A, 1º Parágrafo, no que se refere à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Através da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares, antes mencionadas, à escola brasileira foi obrigada a reconhecer haver uma grande, grave e discrepante lacuna entre a história dita oficial, elaborada e veiculada em manuais didáticos e a história ou histórias que nunca foram contadas no Brasil sobre o Brasil, o que em larga medida implicou entre as populações negras – aos nossos dias, salvaguardadas no guarda-chuva da afrodescendência – a impossibilidade de acessar histórias, relatos e processos civilizatórios que lhes constitui como seres humanos. De acordo com as alterações, a redação do 1º Parágrafo do Artigo 26-A, passou a ser:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. (BRASIL, Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003)

Notem que na redação do Parágrafo em epígrafe, do Artigo citado anteriormente, a utilização da palavra resgate se refere exatamente às contribuições de africanos e afro-brasileiros nos processos de formação cultural do País em seus aspectos estruturantes. Entretanto, aos nossos dias, ainda parece haver entre setores da sociedade brasileira uma dificuldade no que tange a esse reconhecimento, inclusive, pela razão de emanar de uma Lei que determina, que obrigatiza. Em 2008, a Lei 10.639/03 foi alterada e reeditada no 1º Parágrafo, do Artigo 26-A, possibilitando a criação da Lei 11.645/08 que contempla os processos civilizatórios das populações indígenas no Brasil. De acordo com a alteração, a redação do parágrafo em questão ficou desta maneira:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, Diário Oficial da União, 2008)

Em decorrência da obrigatoriedade que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 preconizam, desde 2003, algumas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação do País, por meio de técnicos em assuntos educacionais de seus quadros funcionais ou de outros profissionais *ad hoc*, elaboraram diretrizes educacionais para a reeducação das relações étnico-raciais. Em Salvador, por exemplo, a Prefeitura Municipal, em parceria com o Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia, através da Secretaria Municipal de Educação, elaborou o documento *Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Rede Municipal de Ensino de Salvador* (2005). Entretanto, decorridos estes anos pós a edição dessas Leis, ainda se verifica uma espécie de dificuldade em reformas curriculares que contribuam para a inserção e trato necessários dessas temáticas no ensino de História na Escola Básica, seja por falta de materiais didáticos específicos, seja pela resistência passível de verificação entre muitos professores de História.

Enfim, finalizando essa parte do texto, introduzo nesta discussão dois elementos-ações e/ou proposições que podem ser tomados como possibilidades que se destinam a contribuir no processo de formação de um novo perfil de profissional docente para a Educação Básica. A primeira se relaciona com a implementação e implantação pelas IES de cursos de Licenciaturas Interdisciplinares, de acordo com o documento *Referenciais Orientadores para as Licenciaturas Interdisciplinares e Similares* (2010), instrumento que possibilita a criação, no Brasil, a partir de suas características geográficas, históricas e especificidades étnico-culturais, de cursos como Licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura em Educação Indígena, estruturadas em outras dimensões epistemológicas.

No País, algumas IES começaram a praticar modelos de formação profissionais interdisciplinares tanto em bacharelados quanto nas licenciaturas, o que nos possibilita afirmar constituem-se espécies de superação, avanço, reconfiguração e despontencialização da tão saturada relação dicotômica teoria X prática, licenciaturas X bacharelados. Neste cenário de proposição de cursos de formação de nível superior interdisciplinares, é possível identificar Instituições de Ensino Superior que passaram a praticar este tipo de formação interdisciplinar ou foram criadas para este fim. Neste sentido, de 2005 aos nossos dias, mais de uma dezena de IES podem ser citadas, como por exemplo, a UFABC (São Paulo), a UFBA

(Bahia), a UFERSA (Rio Grande do Norte), a UFJF (Minas Gerais), a UFMA (Maranhão), a UFOB (Bahia), a UFOPA (Pará), a UFRB (Bahia), a UFRN (Rio Grande do Norte), a UFSB (Bahia), a UFSC (Santa Catarina), a UFSJ (Minas Gerais), a UFSM (Rio Grande do Sul), a UFVJM (Minas Gerais), a UNIFAL (Minas Gerais), a UNIFESP (São Paulo), a UNILAB (Ceará e Bahia) e a UNIPAMPA (Rio Grande do Sul).

A segunda – especificamente no âmbito da formação para ensino de História –, a configuração dos cursos de Licenciaturas Interdisciplinares em Humanidades e a criação do ProfHistória (Mestrado Profissional em Ensino de História). As Licenciaturas Interdisciplinares em Humanidades visam formar profissionais para o ensino dos saberes disciplinares, que compõe o campo epistemológico das Humanidades numa fina sintonia com os diálogos interculturais, na perspectiva da inserção dos Mestres dos Saberes Populares e Tradicionais como vem sendo praticado na Universidade Federal do Sul da Bahia. O ProfHistória (Mestrado Profissional em Ensino de História), criado numa articulação interinstitucional UFRJ, UFF, UNIRIO, UFRRJ e da PUC-Rio, visa contribuir, em parceria com outras IES parceiras e associadas, para o aperfeiçoamento e no aprimoramento profissional dos recém/veteranos graduados em Licenciatura em História em IES brasileiras, dos futuros licenciados nas Licenciaturas Interdisciplinares e dos centenas de milhares de professores no Brasil que, mesmo não tendo obtido a formação como licenciado em História, ao longo do exercício profissional, por conta das demandas e da carência de professores de História, ensinam este saber disciplinar. Igualmente, através do ProfHistória, potencializar a continuidade da formação profissional que tenha como proposições de objetos de pesquisa o ensino de História em suas diversas linguagens em suas infinitas possibilidades conectivas interdisciplinares e interculturais.

2.2 Descolonizar o ensino de História: Interdisciplinaridade e Interculturalidade

Nesta parte do texto, para pensarmos as categorias analíticas *descolonização do saber, interdisciplinaridade e interculturalidade* tomamos de empréstimo as formulações teóricas elaboradas por Anibal Quijano (1994), Edgar Morin (2003) e Boaventura de Sousa Santos (2011), quais sejam, colonialidade do poder, cabeça bem-feita e ecologia dos saberes. Neste sentido, e a partir das problematizações apresentadas pelos autores acima mencionados, discuto a necessidade de efetivarmos uma (re)(form)ação profissional docente, que respeite e valorize os múltiplos e variados saberes locais no processo de produção de conhecimento,

tanto na formação profissional em História quanto no exercício da docência desta disciplina na Escola Básica.

Como os europeus se impuseram ao mundo pelas de suas práticas culturais imperialistas de dominação, os resultados advindos das ações imperialistas deixaram sequelas socioculturais muito bem demarcadas e conhecidas na Ásia, na África e na América Latina, não sendo assunto de inteira estranheza em nenhuma dessas regiões planetárias, (MORIN, 2011). Desta maneira, a estratégia de dominação adotada pelas nações imperialistas no Novo Mundo, que embotaram o desenvolvimento de outras epistemologias nos lugares onde elas operacionalizaram, ainda carece de problematizações, muito embora, questões dessa envergadura já venham sendo discutidas entre alguns teóricos do pensamento latino-americano, como Anibal Quijano que em suas proposições analíticas, contribui para o entendimento sobre o requinte de crueldade, adotado e praticado pelas nações imperialistas no contexto da expansão dos seus domínios território-culturais pelo mundo, e como estas acarretaram o desmantelamento da possibilidade do convívio em bases culturais equitativas entre as distintas matrizes étnico-culturais, formadoras de outras sociedades no planeta para Além-Mar.

Em suas análises, Quijano polemiza os critérios e os elementos que ajudaram na tecitura de discursos e práticas de inferiorização e aniquilamento cultural do outro [*alter*] colonizado, sendo *raça* o elemento-critério mais utilizado. Segundo observou,

[...] a idéia de *raça*, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços e redefiniu outras. Assim, termos como espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, *raça* e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 1994, p. 1)

Portanto, no processo de conquista e dominação étnico-cultural, territorial e geográfica, uma vez estabelecida a classificação social baseada na hierarquia das raças (BACELAR 2001) e na manutenção da relação superior X inferior, as populações dominadas passaram a experimentar os códigos de conduta e controle adotados entre estas pelos colonizadores que as minimizaram, menosprezaram e desprezaram em suas epistemologias, saberes e formas de

conhecer, pensar e sentir o mundo. Neste sentido, tomando-se como base a chave de leitura utilizada por Quijano, a colonialidade do poder implicou a colonialidade do saber de tal maneira que as áreas dominadas passaram a funcionar como peça, como elemento, como instrumento da engrenagem econômica colonial. Dito de outra maneira, a colonialidade do poder implicou o atrofiamento e embotamento epistêmico-cultural do outro não-europeu, posto que

[...] em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. (QUIJANO, 1994, p. 5)

Desse modo, na história da escola brasileira – seja ela Básica ou Superior – as marcas deixadas pelos colonizadores no processo de formação cultural do País no que tange às hierarquias e classificações sociais se institucionalizaram. Assim sendo, aos nossos dias, urge ousarmos reformar esta escola nas suas matrizes curriculares nos seus diversos níveis de ensino, de modo a contribuir para que a diferença cultural não seja percebida como uma ofensa; no âmbito do ensino de História, para que as próximas gerações de profissionais possibilitem aos estudantes acessar o universo plural de práticas culturais que constituem nossos processos de identificação e identidades cambiantes. (GILROY, 2002; BHABHA, 2003; HALL, 2003, 2005; BAUMAN, 2005)

Em *La Tête Bien Faite – Repenser la réforme, réformer la pensée* (1999), obra traduzida no Brasil em 2003 com o título *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, Edgar Morin, tomando de empréstimo as formulações do político, filósofo e cético escritor francês Michel Eyquem de Montaigne [1533-1592] sobre a cabeça bem-feita em oposição à cabeça bem cheia, argumenta que esta última “é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido”. (MORIN, 2003, p. 21)

Em 1997, convidado pelo ministro da Educação da França Claude Allègre para elaborar um projeto de reforma para o Ensino Médio naquele país, Morin dedicou-se a pensar num modelo de ensino que, tendo como princípio motriz a complexidade (Teoria da Complexidade), colocasse os indivíduos em seus processos de aprendizagem numa fina sintonia com o seu entorno cultural, alinhando, para isso, conhecimentos pátrios às humanidades, as artes, as tecnologias, aos múltiplos saberes, à interdisciplinaridade, à

interculturalidade e à transdisciplinaridade, acionados em sua produção de conhecimentos úteis e operacionalizáveis nos seus cotidianos. Para ele,

“uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentidos. (MORIN, 2003, p. 21)

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Constatamos que ainda vigora no Brasil, sobretudo, mas não apenas na maioria das Unidades Escolares das redes municipais e estaduais de ensino, um “modelo” caótico e defasado de ensino que valoriza a quantidade em detrimento da qualidade, o acúmulo estéril de conteúdo, ao invés de conteúdos/temas operacionalizáveis nos cotidianos dos sujeitos. Ainda, segundo Morin,

[...] todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos. (...) O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. (...) Nossa civilização e, por conseguinte, nosso ensino privilegiaram a separação em detrimento da ligação, e a análise em detrimento da síntese. Ligação e síntese continuam subdesenvolvidas. (...) Como nosso modo de conhecimento desune os objetos entre si, precisamos conceber o que os une. Como ele isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto do qual fazem parte, é uma necessidade cognitiva inserir um conhecimento particular em seu contexto e situá-lo em seu conjunto. (MORIN, 2003, p. 24)

Estas questões reverberaram no encadeamento e síntese elaborada por Boaventura de Sousa Santos em sua *Ecologia dos Saberes* (2011). De fora para dentro, uma renovação ou uma reform(a)ção; assim entende que deva ser Boaventura de Sousa Santos a prática de atuação docente, no que tange à promoção de múltiplos diálogos e à valorização das diversas formas de sentir, de pensar e produzir conhecimentos, uma ecologia dos saberes e de diálogos em trânsito e em transe constantes. Santos, ao tomar de empréstimo da Ecologia – ramo de estudos da Botânica – as categorias analíticas *ecologia* e *biodiversidade*, relabora-as colocando-as numa fina sintonia com o universo de práticas culturais de determinadas sociedades e grupos humanos. Para ele, a ecologia dos saberes

[...] é algo que implica uma revolução epistemológica no seio da universidade e, como tal, não pode ser decretada por Lei. A reforma deve apenas criar espaços institucionais que facilitem e incentivem a sua ocorrência. A ecologia dos saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção diálogos entre o saber científico ou

humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental etc.) que circulam na sociedade. (SANTOS, 2011, p. 75)

Em junho de 2008, na Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe, realizado em Cartagena de Índias, caribe colombiano, evento em parceria com a UNESCO-IESALC (Instituto internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe), a *Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe*, estabeleceu que:

A diversidade cultural e a interculturalidade devem ser promovidas em condições equitativas e mutuamente respeitadas. O desafio não se refere apenas a incluir indígenas, afro-descendentes e outras pessoas culturalmente diferenciadas nas instituições, tal como existem na atualidade. Antes de tudo, urge transformar as instituições para que sejam mais pertinentes com a diversidade cultural. É necessário incorporar o diálogo de saberes e o reconhecimento da diversidade de valores e modos de aprendizagem como elementos centrais das políticas, planos e programas do setor. (CRES, Declaração, 2008, p. 4)

Neste sentido, tomando-se como referência os eventos nacionais e internacionais sobre as necessidades de reformas educacionais, sobretudo entre países que compõem os continentes América Latina, África e Ásia, somando-se a isso as pautas reivindicatórias assim como os documentos sobre a educação nacional nestes países, descolonizar o ensino de História implica que, aliando discursos e práticas docentes, através de profícuos diálogos entre interdisciplinaridade e interculturalidade, aprender-ensinar História se converta em algo prazeroso, tanto para quem ensina quanto para quem aprende movimento que deve se iniciar desde o contexto da formação profissional docente na disciplina. Um ensino de História que, por exemplo, para a realidade e demandas postas à educação brasileira não mais situe a história deste País como mero apêndice da história eurocêntrica, branca, colonizadora e salvacionista, e que, ao contrário, torne possível ecoar vozes diversas e plurais de agentes históricos entre os quais suas narrativas, suas formas de compreender, sentir e pensar o mundo não foram reconhecidas nem tão pouco validadas como constitutivas do que nos constituímos enquanto sujeitos históricos. Portanto, o cenário é o de tornarmos possível ecoar outras epistemologias no ensino de História, aqui tomadas de empréstimo através dos Mestres dos Saberes Populares e Tradicionais.

3.1 Os Mestres dos Saberes no Ensino de História na Escola Básica: outras palavras

No Brasil, os documentos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural* (1997) e *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Temas Transversais* (1998) podem ser tomados como instrumentos que discutem e apontam – do ponto de vista metodológico, mas não como receituários – pistas, caminhos, através dos quais os professores de História podem percorrer no sentido da promoção dos recortes temáticos que podem promover no contexto dos processos de ensino-aprendizagem na disciplina. Entretanto, como já discutido até aqui, ainda é passível e possível de constatação a resistência verificada desde os processos de formação profissional e do seu exercício decorrente em prescindir de uma concepção de História linear, conteudista e etapista, o que, grosso modo continua contribuindo para que a disciplina ou saber disciplinar continue sendo tratado ou considerado como maçante, enfadonho e cansativo.

Igualmente importante é o artigo “Educação ou Utopia necessária”, elaborado por Jacques Delors, presente no documento *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (2010) no qual Delors elenca os quatro pilares postos e fundamentais para a educação no século XXI: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver*. Segundo argumenta, “a educação deve, portanto, adaptar-se constantemente a essas mudanças da sociedade, sem negligenciar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana”. (DELORS, 2010, p. 14)

Portanto, nesta última parte do texto, ainda que introdutoriamente, discutimos como a inserção dos Mestres dos Saberes Populares e Tradicionais no Ensino de História na Escola Básica no Brasil pode contribuir nos processos de reinvenção, reescrita e reform(ação) do ato-ação docente, a partir do reconhecimento e da valorização de outras epistemologias. Nesta perspectiva, aqui problematizamos, a partir das proposições de Edgar Morin sobre a *cabeça bem-feita*, de Anibal Quijano sobre a *colonialidade do poder* – tensionada neste texto como *descolonização do saber* – e Boaventura de Sousa Santos sobre a *ecologia dos saberes*, como o reconhecimento e a valorização de outras formas de pensar, sentir e estar em um determinado contexto cultural não pode ser menosprezado no contexto de uma sala de aula no ensino de História.

Os leitores deste artigo poderão estar se perguntando: quem são então os Mestres dos Saberes Populares e Tradicionais? Como identificá-los? Existem no Brasil? Existem e bem próximos de nós. São pessoas de cujas experiências de vida e os conhecimentos e saberes que possuem e manipulam são reconhecidamente válidos entre os indivíduos nas comunidades em que vivem e que suas ações cotidianas são pautadas no exercício de educar, aconselhar, curar,

aliviar tensões, dentre outras ações, mas que pode também possuir conhecimentos sofisticados e muito específicos no âmbito das artes do fazer de um determinado ofício, de uma operacionalidade técnica, num tipo de conhecimento que não foi adquirido na escola, mas que a ela pode ser muito útil, posto que revele importantes identidades socioculturais.

Aqui citamos como Mestres dos Saberes Populares e Tradicionais os mais velhos iyalorixás, babalorixás, pajés, caciques, curandeiros e curandeiras, benzedeiros e benzedeadas, marisqueiros e marisqueiras, pescadores e pescadoras, mateiros e mateiras, oleiros e oleiras, artesãos e artesãs, poetas e poetisas, santeiros e santeiras, sambistas e sambadores, parteiras, cordelistas, repentistas, humoristas, capoeiristas, feirantes, costureiras, lavadeiras, domésticas, quituteiras, pequenos agricultores, mecânicos, eletricitas, pintores, marceneiros, carpinteiros, vaqueiros, boiadeiros, paneleiras, quituteiras, Baianas do Acarajé, dentre outras possibilidades de sujeitos, de cujas histórias de vida e narrativas pessoais nos possibilita saber mais sobre cada um de nós, que nos possibilita tecer, ao longo de nossas vidas, múltiplas identidades socioculturais.

Entretanto, para que os Mestres dos Saberes Populares e Tradicionais possam ser inseridos nas dinâmicas e nos processos de ensino-aprendizagem de História na Escola Básica, conjuntamente com os professores em bases equitativas, é necessário que as políticas públicas destinadas à educação possibilitem, através de suas diretrizes educacionais, reformas curriculares significativas, através das quais os currículos de formação escolar em seus diversos estágios e níveis devolvam aos sujeitos as bases constitutivas de sua formação cultural que foram solapadas, subtraídas, negadas. Inaugurar relações efetivas e afetivas nos diversos níveis de aprendizagem de tal modo que se efetive a compreensão que,

[...] as aulas e os laboratórios não nem o único nem o melhor lugar para aprender. Ler textos e escutar professores e repetir o que eles dizem não é aprender. Saber e conhecer o que os outros pensam e transmitem através da escrita ou da palavra viva é importante, mas, além disso, é necessário saber o que se faz com tudo isso, como nos apropriamos desses conhecimentos, como os colocamos em relação a outras experiências de aprendizagem, isto é, a todas as nossas experiências de vida. Finalmente, creio que é necessário conseguir que nossas práticas socioeducativas estejam alimentadas por uma sensibilidade intercultural, o que supõe, entre outras coisas, que cada um de nós cultive e promova valores de curiosidade profunda, respeito e valorização das visões de mundo, valores, interesses e saberes dos demais. (MATO, 2009, p. 88)

O que impede a um oleiro contribuir eficazmente em uma aula sobre a história saneamento e sanitização urbana, a partir dos seus conhecimentos e práticas de construção de filtros de barro? Em que medida, de que maneira e quais saberes e conhecimentos de mateiro indígena podem contribuir para o aprendizado da fauna e flora brasileira, tomando

como base as histórias de vida das populações indígenas? Como não perceber as diversas contribuições que um pescador, a partir dos seus conhecimentos sobre mares e ventos pode conferir a uma aula sobre a expansão marítimo-portuguesa? E a biodiversidade dos manguezais lida, por uma marisqueira habituada com a fauna e a flora do lugar em uma aula sobre a história biogeográfica de uma região? E se aula fosse sobre as formas de nascer entre as diferentes culturas, por que não acionar os conhecimentos e as práticas de uma parteira? E se o assunto for artes sacras, por que não dialogar com um santeiro? No contexto do aprendizado sobre as contribuições das culturas africanas na configuração da culinária afro-brasileira, por que não uma aula com as Baianas do Acarajé? E sobre as lutas e resistências dos negros escravizados, por que não um diálogo com anciões mestres da capoeira? Sobre o contexto de fundação de uma cidade, que tal ouvirmos o que tem a dizer os feirantes? Sobre os avanços da tecnologia para os cuidados domésticos, por que não uma aula sobre as formas de lavar roupas ao longo de sua história dada por uma antiga lavadeira? Sobre os modos de vida e condições de trabalho no campo, por que não ouvir o que nos tem a dizer vaqueiros e boiadeiros? Os exemplos podem ser infinitos, variados, mas para percebê-los em suas importâncias, eficácia e singularidades é preciso que deixemos de lado – parafraseando Marilena Chauí (2005) – os nossos velhos e ultrapassados discursos competentes, com os quais nos revestimos de um poder de dizer, de legitimar, de validar através de métodos e técnicas de pesquisa que, em larga medida, não representam a vida fora dos muros das escolas, faculdades e universidades.

Claro deveria estar que as formações acadêmicas na contemporaneidade não mais se sustentam estando estas circunscritas às faculdades e universidades, uma vez que é o próprio mundo do trabalho que tem sinalizado para os novos profissionais que têm chegado ao mercado cada vez menos conhecedores das práticas culturais onde se encontram inseridos, menos humanos em seus exercícios profissionais, assim como mais individualistas e limitados às suas áreas de atuação profissional. Óbvio deve estar que o que estamos problematizando aqui não é que passemos a operacionalizar com outra chave que coloque no lugar dos opressores os oprimidos [opressor X oprimido → oprimido X opressor] como poderão pensar alguns desavisados e precipitados. Ao contrário, o que vislumbramos acontecer no âmbito das práticas de ensino de História é o reconhecimento e a valorização de outras epistemologias, uma ecologia dos saberes como preconizado por Boaventura de Sousa Santos, com a qual operacionalizemos

[...] uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes. (SANTOS, 2011, p. 77)

Pensando o Brasil a partir das distintas matrizes culturais que o constitui, elaboramos as seguintes questões: como invalidar as formas de sentir, pensar, saber e produzir conhecimentos tais como elaboradas pelos povos indígenas e seus descendentes e dos africanos e seus descendentes? Como não reconhecer a complexidade, a sofisticação e as estratégias utilizadas nas formas de produção e preservação de conhecimentos que são transmitidos a cada nova geração? Por exemplo, se tomarmos o significativo conjunto de conhecimentos que foram e que continuam sendo elaborados por caciques e pajés ou se a referência for o riquíssimo universo cultural das religiões de matriz africana existentes no Brasil, como não ler a perpetuação dessas formas de ver o mundo ou como não entendê-las através de seus complexos sistemas intelectuais? Em suas análises Daniel Mato considera que:

[...] es necesario que los intelectuales que desarrollamos nuestras prácticas en la academia, o bien en agencias gubernamentales y de cooperación internacional, superemos cualquier de idea uniformizante acerca de los intelectuales indígenas y afrodescendientes, las cuales frecuentemente están asociadas a imágenes exóticas y románticas de esos pueblos. Es necesario tener en cuenta que tanto la idea de intelectual indígena, como la de intelectual afrodescendiente, ocultan numerosas diferencias cada una de ellas a su interior. Estas corresponden, cuanto menos, los diversos y diferentes pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, así como a diversidades y diferencias asociadas a experiencias locales particulares, que incluyen pero no se agotan a aquellas relativas a lo rural y lo urbano. Pero estas diferencias no acaban allí, hay intelectuales indígenas y afrodescendientes que se mueven exclusivamente en el mundo de la oralidad y hay quienes participan más o menos activamente en el de la escritura. También existe un número creciente de ellos que tiene formación universitaria, incluso a niveles de especialización de postgrado, maestría y doctorado. Sin embargo, hasta donde llega mi conocimiento, en la mayoría de los casos la formación universitaria no anula, sino que enriquece su sensibilidad personal, visión de mundo y acervo de saber, constituidos a partir de los saberes, experiencias personales históricas, necesidades y deseos de sus pueblos, así como de sus propias experiencias personales frecuentemente marcadas por el racismo y la discriminación. Hasta donde llega mi conocimiento, la mayoría de estos colegas han aprendido, por decirlo de algún modo, en dos “mundos” y de sus relaciones. (MATO, 2005, p. 133)

Neste sentido, descolonizar o ensino de História, a partir da inserção dos Mestres e Mestras dos Saberes Populares Tradicionais na Escola Básica, significa introduzir, em bases equitativas, as diversas formas de pensar e produzir conhecimentos, de tal maneira entre estas epistemologias não seja estabelecida nenhuma forma de hierarquização em suas importâncias.

As histórias de vida de cada grupo humano estão fortemente fincadas em bases culturais que, sobre todos os aspectos, informam a condição de humanidade de um indivíduo em qualquer que seja a sociedade onde este se encontre inserido. Ocorre, porém, que dentre as ações mais perversas que a escola brasileira praticou, sobretudo no contexto das aulas de História estão a promoção do embotamento e da desvalorização sobre as populações afro-brasileiras e índios-brasileiras, de maneira que implicou o não aprendizado ou desaprendizado da cultura. (FREIRE, 2014) Vejamos o que nos diz os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural* (1997) sobre o significado das culturas e sua importância nas vidas dos sujeitos:

A cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe. (BRASIL, PCN, 1997, p. 43)

Não é arriscoso afirmar que, ao que nos parece, o ensino de História ainda está longe de assumir equitativamente as diversas práticas culturais como constituidoras do que somos, um povo, cuja formação histórica se fez pela perversa imposição cultural do colonizador entre os colonizados, um etnocídio. (RIBEIRO, 1995)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, apresentamos, ainda que introdutoriamente, algumas proposições intelectuais que nos permitem acessar outras formas de ver, sentir, pensar e estar no mundo, portanto, outras epistemologias que merecem ser validadas, respeitadas e inseridas, por exemplo, no contexto do ensino de História, mas não apenas.

Maria Stella de Azevedo Santos, Mãe Stella de Oxóssi, Odê Kayodê do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá – uma das principais e pioneiras casas de candomblé do Brasil, localizada no bairro de São Gonçalo do Retiro, Cabula, em Salvador –, desde 1976, ocupa o cargo de Iyalorixá e nesta condição e deste lugar de fala, tem desempenhado um importante papel na manutenção das tradições religiosas de matriz africana e afro-brasileira existente no País. Dentre suas ações, a criação do projeto Mini Obá Biyi de educação para crianças daquele bairro, inicialmente uma creche, pode ser lido como uma ação inovadora no Brasil de formação cultural dentro de um Terreiro de Candomblé para crianças de 3 a 14 anos.

Em decorrência das importantes contribuições que prestou à comunidade local, em 1986, a creche Mini Obá Biyi passou a ser uma unidade de Ensino Fundamental [1ª a 4ª séries] denominada Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, uma homenagem a Mãe Aninha, fundadora do Ilê Axé Opô Afonjá. Em 1998 esta Unidade Escolar foi municipalizada. Dentre as ações empreendidas por Mãe Stella podemos listar sua produção intelectual: *Meu Tempo é Agora* (1993), *E daí aconteceu o encanto* (1998), *Lineamentos da Religião dos Orixás* (2004), *Ôsosi – O Caçador de Alegrias* (2006), *Owé – Provérbios* (2007), *Epé Laiyê – Terra Viva* (2009), *Opinião* (2012) e a *Coleção Odu Àdajó* (2013), no mesmo ano em que assumiu na Academia de Letras da Bahia a cadeira de número 33, que tem como Patrono o poeta Castro Alves.

Outro importante trabalho é o *Canto dos povos morcego e hemex – espíritos*, organizados por Rosângela Pereira de Tugny (2013) sobre os cantos dos índios *Maxakalis*, apresentados nas Línguas maxakali – respeitando as tradições culturais e formas de pensar/estar no mundo destes povos indígenas – e portuguesa, fruto de

[...] um longo trabalho de edição sonora, narração de histórias, escrita e pictórica das cenas visionárias dos cantos, e por fim, de tradução para o português. O resultado é um conjunto poético musical e visual de grande força e atualidade estética, que desloca nossa tradicional lógica discursiva para o plano de uma experiência cartográfica, viajante, impregnada de uma intensa relação com os outros povos viventes das extintas porções da Mata Atlântica. (TUGNY, 2013, p. 11)

Também de Rosângela Pereira de Tugny, o *Bestiário dos Cantos dos yãmiyaxop: narradores, escritores e ilustradores*, Maxakali (2013) se constitui como uma referência fundamental, posto que coloque as formas de ver, sentir e pensar dos povos indígenas como significativas da nossa constituição cultural.

No Extremo Sul da Bahia, na cidade de Caravelas, o Ponto de Cultura ArteManha, através de suas inúmeras atividades culturais, tem feito um excelente trabalho tanto no que tange à catalogação e registros sobre os trabalhos dos Mestres dos Saberes, quanto da produção de materiais como livros, cartilhas e vídeos, utilizados no contexto dos cursos e oficinas que promovem para a comunidade local, assim como para crianças e adolescentes de escolas de outros estados. Neste Ponto de Cultura, pesquisadores de diversas nacionalidades têm buscado uma maior aproximação com as formas ver, sentir e pensar dos Mestres do Saberes no contexto de suas atividades de trabalho por meio das quais buscam entender mais seus objetos de pesquisa. Dentre as produções realizadas pelo ArteManha, podemos citar o *Cine Clube Caravelas*, os *filmes Não Mangue de Mim, É Tudo Mentira, Lia, Mokussuy* e a

Lenda do Monte Pascoal. Acrescente-se, no rol das produções, o registro sonoro *Cantos e Encantos do Mar*, do Grupo Afro-Indígena de Antropologia Cultural UmbandaUm.

Concluindo, este artigo pretende ser uma contribuição nas discussões sobre a necessidade de que inauguremos uma prática docente no ensino de História na Escola Básica que efetive a valorização e a validação de outras epistemologias, de outras formas de pensar e produzir conhecimentos, neste caso com a inserção dos Mestres dos Saberes Populares e Tradicionais no contexto da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BACELAR, J. **A Hierarquia das Raças. Negros e Brancos em Salvador**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- BAHIA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Rede Municipal de Ensino de Salvador**. Salvador: SEC/UFBA/CEAO, 2005.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientações Sexuais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos (Temas Transversais)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais **Orientadores para as Licenciaturas Interdisciplinares e Similares**. Brasília: MEC, 2010.
- CABRINI, C. et al. **O Ensino de História: Revsão Urgente!** 4ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CHAUÍ, M. **O que é filosofia?** São Paulo: Brasiliense, 2005.
- COLÔMBIA. **Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe – CRES**, 2008, Colômbia-Cartagena de Índias.
- DELORS, J. “**A Educação ou a utopia necessária**”. In.: UNESCO. Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. UNESCO, 2010, p. 14.

FONSECA, M. V. **A Educação dos Negros: uma nova face do processo de Abolição da Escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FREIRE, J. R. B. **Desaprendendo na Escola**. Manaus: <http://www.taquiprati.com.br>, 08/10/2014.

GILROY, P. **O Atlântico Negro**. Modernidade e dupla consciência. Rio de Janeiro: UCAM, 2002.

HAESBAERT, R. **O Mito da Desterritorialização**. Do “Fim dos Territórios” à Multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 10^a ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LUCINI, M. **Tempo, narrativa e ensino de História**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MATO, D. “Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na Produção de Conhecimentos e Práticas Socioeducativas”. In: CANDAU, Vera Lúcia (org.) **Educação Intercultural na América Latina**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 74-93

_____. “Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas”. In.: ALCEU: **Revista de Comunicação, Cultura e Política**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, volume 6, número 11, p. 120-138, jul./dez. 2005, p. 120-137.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2^a ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8^a ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

QUIJANO, A. “Colonialité du Pouvoir, Démocratie et Citoyenneté en Amérique Latine”. In.: **Amérique Latine: Démocratie et Exclusion**. Paris: L’Harmattan, 1994.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3^a ed., São Paulo: Cortez, 2011.

TUGNY, R. P. **Cantos dos povos morcego e hemex – espíritos**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013.

_____. **Bestiário dos Cantos dos yãmiyaxop: narradores, escritores e ilustradores**. Belo Horizonte: FALE/UFMG; Literaterras, 2013.

Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:

NETO, F. A. N.; Interdisciplinaridade E Interculturalidade: Mestres E Mestras Dos Saberes No Ensino De História Na Escola Básica. **Rev. FSA**, Teresina, v.13, n.2, art.7, p. 126-148, mar./abr. 2016.

Contribuição dos Autores	B. N. Garcia
1) concepção e planejamento.	X
2) análise e interpretação dos dados.	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X