



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT) em implantação
INSTITUTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS INHCS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

JEISMAR MODESTO DA SILVA

**O ENSINO DE HISTÓRIA, ORIENTAÇÃO HISTÓRICA E AS
CONGADAS EM NIQUELÂNDIA GO.**

CATALÃO – GO
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES**E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Jeismar Modesto da Silva

3. Título do trabalho

O ENSINO DE HISTÓRIA, ORIENTAÇÃO HISTÓRICA E AS CONGADAS EM NIQUELÂNDIA GO.

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **Luiz Carlos Do Carmo, Professor do Magistério Superior**, em 27/06/2022, às 12:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do



[Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



Documento assinado eletronicamente por **JEISMAR MODESTO DA SILVA, Discente**, em 27/06/2022, às 19:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2999536** e o código CRC **2B5F9EEA**.

JEISMAR MODESTO DA SILVA

**O ENSINO DE HISTÓRIA, ORIENTAÇÃO HISTÓRICA E AS
CONGADAS EM NIQUELÂNDIA GO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Instituto de História e Ciências Sociais (INHCS), da Universidade Federal de Goiás (UFG) / Universidade Federal de Catalão (UFCAT) em implantação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Área de concentração: História, Cultura e Formação de Professores. Linha de pesquisa 2: História, sociedade e práticas educativas. Orientador (a): Prof^o. Doutor (a) Luiz Carlos do Carmo.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Silva, Jeismar Modesto da
O ENSINO DE HISTÓRIA, ORIENTAÇÃO HISTÓRICA E AS
CONGADAS EM NIQUELÂNDIA GO. / Jeismar Modesto da Silva. -
2022.

118, f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos do Carmo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Instituto de História e Ciências Sociais, Catalão, Programa de Pós-Graduação em História, Catalão, 2022.

Bibliografia.

Inclui siglas, mapas, lista de figuras.

1. Congada. 2. Currículo. 3. Ensino de História. I. Carmo, Luiz Carlos do, orient. II. Título.

CDU94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 113 da sessão de Defesa de Dissertação de Jeismar Modesto da Silva, que confere o título de Mestre em História – nível Mestrado Profissional, na área de concentração: História, Cultura e Formação de Professores.

Aos **vinte e quatro dias do mês de junho de dois mil e vinte e dois**, a partir da(s) **14h00m, remotamente**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada: O ENSINO DE HISTÓRIA, ORIENTAÇÃO HISTÓRICA E AS CONGADAS EM NIQUELÂNDIA GO. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador Professor Doutor **Luiz Carlos do Carmo - (PPGHMP/INHCS/UFG/UFCAT em implantação)** “cuja participação ocorreu por meio de videoconferência” com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Maria Andréa Angelotti Carmo - (UFU)** membra titular externa “cuja participação ocorreu por meio de videoconferência” e a Professora Doutora **Jeanne Silva - (PPGHMP/INHCS/UFG/UFCAT em implantação)**, membra titular interna “cuja participação ocorreu por meio de videoconferência”. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho de forma a estabelecer melhor vínculo com o conteúdo. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor **Luiz Carlos do Carmo**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **vinte e quatro dias do mês de junho de dois mil e vinte e dois**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **Luiz Carlos Do Carmo, Professor do Magistério Superior**, em 24/06/2022, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jeanne Silva, Professora do Magistério Superior**, em 24/06/2022, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Andréa Angelotti Carmo, Usuário Externo**, em 24/06/2022, às 15:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2943236** e o código CRC **C4FC8F0E**.

Referência: Processo nº 23070.028879/2022-40 SEI nº 2943236

https://sei.ufg.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=3187631&infra_sistema=1.../1

Dedico esta pesquisa à ancestralidade, a todos aqueles que não mediram e não medem esforços para manter vivas nossas tradições e nossa cultura.
Aos pesquisadores, historiadores e professores, que no labor da sala de aula buscam novos elementos para o ensino na tentativa de tornar a sociedade mais justa e igualitária.

AGRADECIMENTOS

Declinar gratidão a Deus pelo dom da vida, pelo cuidado e zelo com os meus semelhantes.

Ao meu avô, senhor Cipriano, negro forjado na lavoura, na cria do gado e no fabrico dos derivados da cana-de-açúcar. A quem carinhosamente chamava de “pai véi”.

Ancestral cujas memórias costumavam explorar os “causos” do sinhô, do sinhozinho, dos carros-de-bois, dos engenhos, o massacre dos tapuias e daí por diante.

À minha genitora dona Maria que não mediu esforços para criar os filhos, vê-los estudarem e contribuírem para uma sociedade mais justa e produtiva.

Ao meu pai Sebastião Modesto (in memoriam) que nos deixou muito cedo.

Ao meu irmão Artur que, como irmão mais velho, foi partícipe da minha criação.

Ao irmão Flávio que mesmo à distância sempre enviou energias positivas.

Às irmãs Marinete, Wanessa e Jeisely pelos desejos de sucesso nos objetivos propostos.

Aos filhos Esther e Cayo César que na ausência se fizeram presentes com palavras de incentivo e buscando compreender e lidar com a falta da presença física para que hoje pudéssemos compartilhar dos labores acadêmicos.

À esposa e companheira Andréa que compartilhou as angústias, viagens e todo o percurso no mestrado.

A todos do PPGH/MP pela presteza e profissionalismo para que pudéssemos avançar um degrau em nossa trajetória acadêmica.

Ao professor e orientador desta pesquisa Dr. Luiz Carlos do Carmo pela disponibilidade, compreensão e direcionamento para que esta tivesse êxito.

Às professoras Dra. Jeane Silva e Maria Andréa Angelotti Carmo que se prontificaram a fazer a leitura da pesquisa e trouxeram inúmeras contribuições para o andamento da mesma na composição da banca de qualificação e defesa.

Aos colegas de turma pelo companheirismo, partilha, resenhas e incentivo para que todos concluíssem o curso. Em especial aos colegas de Caldas Novas.

LISTA DE SIGLAS

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Professor Anísio Teixeira

PCM – Programa Curricular Mínimo

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação de 1996

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado de Goiás

SEDUCE – Secretaria Estadual de Educação Cultura e Esportes

SEE-GO-Secretaria de Estado da Educação-Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Mapa de Goiás, em destaqueo município de Niquelândia.....	12
Imagem 2. Procissão do fogaréu.....	13
Imagem 3. Cavalhadas.....	14
Imagem 4. Reinado do Congo.....	15
Imagem 5. Mulher congadeira de Santa Efigênia.....	102
Imagem 6. Congos de Santa Efigênia.....	103
Imagem 7. Jovens congadeirosde Santa Efigênia.....	107
Imagem 8. Criança congadeira de Santa Efigênia.....	108

RESUMO

A presente dissertação esforça-se para compreender como se deu o processo de institucionalização da educação no estado de Goiás e dialoga com alguns sentidos de orientação às novas gerações. Nesta proposta, nos debruçamos sobre os documentos para vislumbrar os caminhos percorridos para a formatação da educação, com ênfase no Ensino de História, e alguns grupos sociais. Interessa-nos analisar a combinação desta institucionalização em diálogo com outros processos formadores, como as práticas sociais das Congadas, entendidas como portadora de conhecimentos que fomentam um dado Ensino de História e possibilitam, para além da participação das crianças negras, uma forma de ensinamento social importante. Nessa direção, analisamos a constituição curricular, como se dão as escolhas dos conteúdos a serem ministrados aos alunos na segunda etapa do Ensino Fundamental e alguns dos diálogos sociais estabelecidos historicamente.

Palavras-chave: Congada, Currículo, Ensino de História.

ABSTRACT

The present dissertation strives to understand how the process of institutionalization of education in the state of Goiás took place and dialogues with some meanings of orientation to the new generations. In this proposal, we focus on the documents to glimpse the paths taken to format education, with an emphasis on History Teaching, and some social groups. We are interested in analyzing the combination of this institutionalization in dialogue with other formative processes, such as the social practices of the Congadas, understood as a carrier of knowledge that fosters a given Teaching of History and allows, in addition to the participation of black children, a form of social teaching. important. In this direction, we analyze the curricular constitution, how the choices of the contents to be given to the students in the second stage of Elementary School and some of the social dialogues established historically are given.

Keywords: Congada, Curriculum, History Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – AS PRÁTICAS SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO.277	
CAPÍTULO 2 – O CURRÍCULO E A ORIENTAÇÃO HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO EM GOIÁS	477
CAPÍTULO 3 – OS CONTEÚDOS ESCOLARES E AFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO	655
CAPÍTULO 4 – AS PRÁTICAS SOCIAIS E OS ENTENDIMENTOS DO PASSADO	733
CAPÍTULO 5 – AS CONGADAS E AS COMPREENSÕES DO PRESENTE.....	955
CONSIDERAÇÕES FINAIS	1088
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	11010
FONTES DE PESQUISA.....	117

INTRODUÇÃO

O encantamento com a docência surge ainda nos primeiros anos de escolarização, onde já elementos que pareciam determinar o desejo de ser professor se manifestam. Esse intento, permanece adormecido para emergir em 1996, período quando inicio, na cidade de Niquelândia, estado de Goiás, o curso de magistério possibilitou-me efetivar esta vontade. No ano 2000, com o ingresso no curso de Pedagogia, sedimentava ainda mais esta decisão.

Já em 2003 sou aprovado em concurso para professor, onde permaneço até o ano de 2008 e, me deparo com, todo o complexo universo do Ensino, de forma ainda mais consolidada e começo a me perguntar sobre passagens, questões e encaminhamentos históricos. Destaco o currículo, ora prescrito, para o ensino de História nas séries finais do Ensino Fundamental e alguns dos seus principais pontos. Mesmo sabendo dos diálogos para atualização da matriz curricular, acreditava que o currículo, já deveria explicitar o que hoje chamamos de História Local.

Num novo movimento, em 2015 sou empossado como professor na rede Pública Municipal da cidade de Caldas Novas. Nesta nova condição, e com as antigas questões, resolvi dar seguimento, buscando respostas, diálogos, e perspectivei ingressar no Mestrado Profissional, em 2019, para além do crescimento pessoal e profissional, a retomada das questões relacionadas aos Currículos, ao Ensino de História e as questões da História Local, mencionadas acima. Das Histórias Locais, destacam-se as práticas sociais presentes no Estado de Goiás, especialmente as Congadas praticadas em Niquelândia, e seu universo de saberes e conhecimento do passado, que me intrigavam, por não aparecerem nos currículos escolares que conhecia.

As inquietações do ex-professor de Niquelândia com as questões acima são catalizadas com a pesquisa, inicial no mestrado, depois outras seriam acrescentadas. Para tanto, partimos da questão dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula e o seu envolver dos saberes e práticas dos grupos formadores da sociedade. Aspectos, tais como, desde a seleção dos conteúdos históricos escolares, como a permanência das práticas, algumas centenárias, de homens e mulheres negros (depois outros grupos se aproximaram e ficaram), que poderiam combinar esforços

educacionais, somar contribuições formadoras, valorizar a identidade e o reconhecimento de crianças e adolescentes, permitiam ver um imenso abismo, um não diálogo formador gigantesco, e formava uma questão histórica / educacional que me intrigava.

Por alguma razão, entendia que para tratar a questão, era necessária, uma espécie de retomada de como se estruturou o ensino em Goiás, dentre outras razões, não para se buscar uma espécie de gênese, mas para possibilitar a compreensão do processo e chegarmos aos mecanismos reguladores do conhecimento institucionalizado nas escolas, e claro, oferecido aos jovens do Estado de Goiás.

Desde a infância acompanho as apresentações dos Congos de Santa Efigênia na cidade anteriormente mencionada. Quando em sala de aula, percebo seu potencial enquanto conteúdo escolar, insumo para o ensino de História, reafirmo que fico impressionado, não apenas na escolha dos demais conteúdos, mas com a sistemática exclusão deste potencial formador. Não obstante me deparo com as várias mudanças ocorridas tanto no Ensino de História, como nesta prática social, conseqüentemente na sociedade brasileira, e o percurso histórico tentará dialogar com as marcas e fundamentos de cada tempo histórico, assim como com as escolhas dos sujeitos.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o município de Niquelândia localiza-se na região norte do Estado, ocupando uma área de 9.843.247 km², sendo o maior do Estado. Conforme o mesmo instituto, ao realizar o censo no ano de 2010, a população era de 42.361 habitantes. Na imagem abaixo, a localização da cidade de Niquelândia no mapa do Estado de Goiás.

Imagem 1. Mapa de Goiás, em destaque o Município de Niquelândia



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/760826930777487526/>. Acessado em: 05/03/2022.

Ainda relacionado a algumas questões históricas, tem-se na antiga igreja, construída no distrito de Traíras em devoção a Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, o culto a Santa Efigênia e São Benedito. Atualmente são apenas mencionados, além de Nossa Senhora do Carmo, nas cantigas dos devotos de Santa Efigênia. Esta referência é importante para nosso delinear histórico, não apenas da presença das santidades, mas sim, pela presença dos seus cultuadores.

Ao pesquisarmos sobre as práticas sociais, sobre o conjunto de saberes e decisões populares no Estado de Goiás, nos deparamos com uma gama de práticas sociais presentes em vários municípios com destaque para:

- a) Procissão do Fogaréu;
- b) Cavalhadas;
- c) Nossa Senhora do Rosário.

A Procissão do Fogaréu é uma das mais conhecidas manifestações culturais de caráter religioso popular do Estado. É realizada na Cidade de Goiás, onde as

peças, das mais diversas camadas sociais participam dos eventos que envolvem o preparo para a encenação, onde ocorre nos dias finais do período conhecido como Quaresma pelos católicos.

Na imagem abaixo (Imagem 2), os faricocos, pessoas que, de acordo com os ritos do cortejo, são os responsáveis por perseguir e prender o Cristo. Durante a encenação, a companhia elétrica, numa composição com a lógica da prática social, desliga as luzes para que o percurso seja iluminado apenas pelas tochas.

Imagem 2. Procissão do fogaréu



Fonte: <https://viagemeturismo.abril.com.br/brasil/cidade-de-goias-volta-a-promover-procissao-do-fogareu/>. Acessado em: 13/03/2022.

A procissão do Fogaréu é uma combinação de ações, pautadas, de acordo com a tradição, pela perseguição e conseqüente prisão e crucificação de Jesus Cristo pelos soldados romanos. Por todo o seu simbolismo, esta prática é vital não só para os moradores da cidade, como também para todos aqueles que dela participam, pois de acordo com Bezerra (2007):

A festa, neste contexto das representações, assume um papel importante, pois seu caráter tanto material quanto simbólico contribui para que ela assuma a função de produtora de uma identidade da cidade." [...] Neste cenário das imagens e das representações sobre a cidade, a festa tem ganhado uma centralidade, pois seu poder de impressionar, seu caráter estético e ao mesmo tempo simbólico, tem contribuído para que ela assuma o papel de representação da identidade local. (BEZERRA, 2007a, p. 4)

Para os efeitos desta pesquisa, tem-se que as manifestações populares, sobretudo as de caráter religioso, acompanham a construção histórica do Estado de Goiás, e oferecem ao pesquisador os mais variados elementos para compreender os vínculos daqueles que nos antecederam, bem como se deu a formatação deste espaço.

Nesta mesma direção, as Cavalhadas (Imagem 3) somam-se a importância da Procissão do Fogaréu, mencionada acima. Trata-se, em linhas gerais, de encenações das batalhas entre mouros e cristãos e estão inseridas dentro da Festa do Divino Espírito Santo. Acredita-se que estas vieram com os portugueses para o Brasil há mais de 400 anos.

Nesta prática social, os homens montam seus cavalos enfeitados num verdadeiro desfile de pompa e *glamour* para participarem do torneio que envolve várias modalidades. Em algumas localidades goianas, esta prática social possui espaço próprio o campo das cavalhadas ou “cavalhódromo”.

Imagem 3. Cavalhadas



Fonte: <https://brasilescola.uol.com.br/folclore/cavalhadas.htm>. Acessado em: 13/03/2022

Na imagem acima (Imagem 3), podemos perceber um dos momentos do duelo envolvendo um cavaleiro mouro (de vermelho) e o outro cristão (de azul). Há ocorrência desse evento no Estado de Goiás nas cidades de Pirenópolis, Jaraguá, Palmeiras de Goiás, São Francisco, Crixás, Santa Cruz de Goiás, Santa Terezinha, Hidrolina, Pilar de Goiás, Corumbá de Goiás e Posse, além da cidade de Goiás. A

Cavalhada também foi praticada em Niquelândia, em meados da década de 80 do século passado, porém foi riscada do calendário da cidade.

Por fim, destacamos a Festa em devoção a Nossa Senhora do Rosário que tem registros em vários estados brasileiros, e de acordo com Rios (2006) “a documentação mais antiga da coroação de reis congos no âmbito das irmandades de Nossa Senhora do Rosário de que se tem notícia no Brasil data de 1674 no Recife”. A partir daí, a Celebração foi conquistando devotos e a prática foi se difundindo para outras localidades. Na imagem podemos observar o rei e a rainha ao centro, ladeados pelos demais componentes do terno.

Imagem 4. Reinado do Congo



Fonte: <https://www.maysabiao.com.br/reinado-general-capitães-dancadores-e-outros-personagens-da-congada-por-cairo-mohamad-ibrahim-katrib/>. Acessado em: 18/03/2022.

Para além do reconhecimento da grandeza histórica, e da importância para as pessoas, vislumbramos que tanto as leituras quanto a análise das imagens das práticas sociais, no caso específico das Congadas, emprestam ao ensino de História alguns dos conhecimentos necessários para compreendermos as relações sociais entre os vários grupos formadores da sociedade brasileira. E dessa forma, intrigamos a sua presença, não apenas no rol de conteúdos históricos escolares, assim como, nos materiais didáticos disponibilizados.

De volta às questões históricas e a presença de diversas práticas, tem-se que

a ocupação do território goiano pelas práticas sociais, com nuances variados, mas notadamente de origem popular, acompanharam o surgimento das vilas e as descobertas das minas de ouro nos séculos XVIII e XIX.

O município ao qual se refere esta pesquisa, para além do elemento central, podemos sinalizar para outras manifestações sociais, tais como a Folia de Reis, Festa do Divino Espírito Santo e Romaria do Muquém, com destaque para a última, onde cada uma oferece ao pesquisador do ensino componentes significativos para o entendimento das múltiplas experiências e saberes sociais.

Partindo da redundância de que o passado não passou, mas que está pujante no presente e sendo processado para orientar as ações humanas futuras, entendemos, assim como Rüsen, que a História é viva e dialoga com o presente.

Ao pensamento histórico não interessa obter conhecimento quanto à conexão legítima entre a intenção e a execução de uma ação. Prefere muito mais tornar compreensíveis as ações no passado, cujos resultados têm importância para as ações no presente à luz de suas intenções. Só então a ação no presente pode ser relacionada intencionalmente com a ação no passado. (RÜSEN, 2007, p. 38)

Para os efeitos desta pesquisa, esta vivacidade é provocada pelo sujeito comum, que se orienta por meio do conhecimento passado de geração em geração, mas também por meio do trabalho do pesquisador ao manusear os documentos, analisar um objeto, evocar um fato ou debruçar-se sobre um evento, sobre posições políticas e mesmo compreensões do próprio passado e suas reflexões.

Do exposto acima, tem-se que concebemos a História não como uma arte de “inventar o passado”, e sim, como a Ciência que, respeitando os limites da historiografia, se utiliza de métodos próprios sendo capaz de interpretá-lo, compreendê-lo. Compreendemos o passado como o fomentador da história com a qual tem estreita relação fornecendo-lhe material. Nem tudo do passado é História, apenas aquilo que é trabalhado, eleito para o diálogo com o presente. Esta estreita ligação confere ao historiador o status de especialista do passado.

O historiador é um sujeito do seu tempo e a partir desse lugar recebe os elementos fornecidos por um passado lançando sobre suas inquietações, suas experiências e suas expectativas com o intuito de apropriar-se do maior número possível de informações que esse elemento possa lhe fornecer.

Nesse sentido, indagamos acerca da presença histórica das Congadas na

cidade de Niquelândia-GO. Essa prática social, bastante conhecida das populações negras e das demais populações também, presente em várias cidades brasileiras, será perspectivada a partir da sua compreensão de socialização/escolarização institucionalizada na cidade em questão. Em outras palavras, interessam-nos compreender quais os elementos da escolha institucional que não consideram a experiência histórica de homens e mulheres que fazem as Congadas em Niquelândia como um não manancial de informações sobre o passado, sobre o comportar-se ético, sobre a construção social solidária e outros elementos que orientam e marcam o processo de escolarização formal.

Nesse investimento, nos apoiamos nas contribuições que dialogam com aspectos da consciência histórica. Ademais, faz-se necessário entender que consciência histórica, segundo Rüsen é:

“(...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”(RÜSEN, 2001, p.57).

A prática social das Congadas em Niquelândia é destacada como uma possibilidade de orientação social, e nesse sentido, o historiador desenvolve sua competência de interpretação para dar sentido a esse passado de elaboração e sistematização do que se conhece como o ensino a ser ministrado às novas gerações, sempre analisado por meio de sua narrativa, aqui compreendido como:

“habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio de uma recordação da realidade passada”. (SCHMIDT et al., 2010, p. 59).

Sabendo que o objeto da História são as ações humanas, suas escolhas e decisões num determinado tempo, objetivamos uma investigação para descortinar o que essas práticas sociais e as conseqüentes escolhas acerca da escolarização institucionalizada no Estado de Goiás nos apresentam desse passado. Cientes de que não nos pautaremos pela certeza, uma vez que, os múltiplos olhares sobre um mesmo objeto, geram inúmeras possibilidades de interpretações, guiaremos-nos pelos materiais e perguntas iniciais. Assim, elegemos as Congadas de Santa Efigênia no município de Niquelândia como objeto de pesquisa na tentativa de

perceber os resquícios do passado arraigados, valores, e fundamentos que orientam os seus praticantes, assim como, parece dialogar de maneira diferente com outros sujeitos sociais. E nessa prática social interessa compreender os diálogos e quais contribuições podem oferecer para o Ensino de História.

No que concerne ao objeto desta pesquisa, o diálogo entre a presença das Congadas em Niquelândia e a escolha dos fundamentos educacionais, importa considerar a atualização dos conhecimentos ministrados em sala de aula, esquivando-se da armadilha, sobretudo aquela imposta pelos livros didáticos, da dominação do negro pelo branco e sua servidão (não nos deteremos aqui por acreditar ser objeto para outra pesquisa), onde as crianças negras não se sentem representadas. Para a pesquisa em questão, é importante procurar compreender, qual formação as crianças estão recebendo, que, dentre outros, acarreta num processo de negação de suas origens. Uma das possibilidades é a compreensão da importância do papel destes na formatação do país que temos. Essa contribuição se percebe na economia, cultura e religiosidade, e claro, no próprio processo educacional.

O Brasil possui no centro de sua constituição uma multiplicidade de elementos raciais, étnicos, culturais, religiosos e políticos que são a base de sua estrutura social, com destaque para os componentes nativos, negros e europeus, além de outros. No espaço educacional, esta observação contribui para o rompimento com o dualismo explorador/explorado o que possibilita (ou deveria possibilitar) perceber as diferenças e tratá-las com igualdade.

Partimos do princípio que, mediante o exposto acima, as instituições educacionais precisam manter sintonia com o que ocorre na sociedade e trazer para seu espaço as demandas sociais, dentre elas, não necessariamente suas práticas sociais, mais os valores e sentidos humanos que as encerram, para que sejam problematizadas e romper com a visão unilateral de percepção da sociedade.

Torna-se pertinente uma reflexão sobre a hierarquização dos saberes epistemológica, cultural e socialmente constituídos bem como sua apropriação e disseminação por parte das instituições de ensino. Importa a esta pesquisa analisar os procedimentos escolares transcendendo as evidências estruturais, de conteúdos, de currículo e relacionais. Faz-se necessário, entender os elementos que trazem os conceitos relacionados ao que preconiza o currículo educacional para as séries finais do Ensino Fundamental, à luz de experiências concretas, no caso aqui,

dialogamos com as escolhas e decisões educacionais do município de Niquelândia, pois os conceitos, as normas educacionais, as escolhas e decisões indicarão quais foram os preceitos e posições políticas dos educadores, assim como quais foram os caminhos seguidos objetivando o melhor desenvolvimento no papel das instituições de ensino na formação dos sujeitos.

Uma questão que envolve os estudos e o conhecimento, sobretudo em História, é relacionada ao tempo e o conjunto de consciência humana de uma época. Tal complexidade se deve às variadas percepções que essa dimensão da cultura humana possui. Afinal, "O que é o tempo? (...) Se ninguém me perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei" (AGOSTINHO, 2000, p. 322). Haveria alguma intencionalidade em propor aos jovens no processo educacional uma espécie de homogeneização na compreensão do próprio tempo? Há ainda, que se indagar acerca da oferta de um tempo, aparentemente, único aos diversos brasileiros. Haveria problemas e/ou vantagens de um grupo sobre os demais, a partir da utilização de um tempo único?

De acordo com o pensamento grego, o tempo é determinado a partir de uma movimentação dos corpos celestes. Dentro desta concepção de História em ciclo, pode ser exemplificado o fato de haveremos passado duas guerras mundiais no século passado e seus fantasmas assombrarem as nações com a constante iminência da possibilidade de uma 3ª guerra. Na concepção agostiniana, o tempo ocorre na alma, ou seja, é interior. Reforçando sua tese, Santo Agostinho nos aponta que:

A alma tem a percepção de um tríplice presente, que se mostra como instância privilegiada de acesso à temporalidade, já que o passado não é mais e o futuro não existe ainda. O espírito tem a percepção da lembrança presente das coisas passadas, da visão presente das coisas presentes e da espera presente das coisas futuras (AGOSTINHO, *apud* RICOEUR, 2000, p. 1).

Dentre vários aspectos, talvez tenhamos o embrião da perspectiva da História linear, onde para alguns pensadores e professores a História é "A Ciência que estuda o passado para entender o presente e perspectivar o futuro". Ou, ainda, que o historiador é um "profeta" com os olhos voltados para o passado. Tal concepção atravessou o século XX e adentrou o XXI. As crianças oriundas das famílias envolvidas com as Congadas na cidade de Niquelândia teriam, para além dos

fundamentos dessa prática social, compreensões de tempo, de temporalidades em sintonia, em divergência, em choque com os mesmos fundamentos ensinados no processo educacional institucionalizado?

Tais questões apontam para o que Weber chamou de “regras de experiência”. Para o autor, as “regras de experiência” apontam para a “maneira como os homens costumam reagir a determinadas situações”. Na concepção weberiana, essas regras se fundam em acontecimentos futuros, orientados no presente por experiências semelhantes ocorridas no passado e armazenados nas memórias.

Ao selecionar um objeto para seu estudo e pesquisa, o historiador não tem evidentemente, contato direto com o passado. Esta análise se torna possível por meio dos diálogos e disposições de indagação com fontes e vestígios deixados por esse passado. Há ainda a possibilidade de diálogo com narrativas e documentos presentes em produções que permitem indagações e tensões diversos. Mas, de maneira geral, mais uma vez nos encontramos frente aos embates proporcionados pelos entendimentos acerca da história e as temporalidades.

Por um lado, se o autor Ricoeur em referência ao pensamento de Leopold Von Ranke nos mostra que: “Atribui-se à história a tarefa de julgar o passado, de instruir o presente em prol das gerações futuras”. O presente estudo não se atribui tarefa tão elevada: limita-se a tentar compreender historicamente como as coisas aconteceram (*Wie es eigentlich gewesen*) (RANKE, *apud* RICOEUR, 3: 272, nota 1).

Ao refletir sobre a relação passado – presente, Rüsen aponta: [...] que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de “história”. (RÜSEN, 2001. p. 155). É possível pensar, dentre outros, em formas de orientação para o presente, para a compreensão dos acontecimentos, de entendimento humano que organizará a própria experiência.

Em acordo com o pensamento rüseniano, é o olhar, e as perguntas do pesquisador, ao direcionar esforços sobre a leitura, interpretação e reflexão sobre seu objeto de pesquisa situado no passado e apresentado ao tempo presente que fomentam e constituem a História.

O desenvolvimento da História enquanto Ciência foi, e é acompanhado de críticas e elogios no que diz respeito aos métodos empregados, suas abordagens,

seus “jeitos” de produzir o conhecimento bem como sua relação com outras ciências. Conforme nos aponta Stone (1991) ao afirmar que:

“Se estou certo em meu diagnóstico, o movimento em direção à narrativa por parte dos ‘novos historiadores’ marca o fim de uma era: o fim da tentativa de criar uma explicação científica coerente sobre a transformação do passado” (STONE, 1991, p. 32).

Em seu trabalho intitulado “O ressurgimento da narrativa, Reflexões sobre uma nova velha história”, o historiador inglês tece um comparativo entre os historiadores, seus contemporâneos, com os conhecidos “historiadores tradicionais”. Vale destacar, que faz alusão ao retorno da narrativa ao campo historiográfico, uma vez que o ato de narrar é indissociado das sociedades mais remotas.

É com essa contribuição, que partimos do princípio de que a prática social das Congadas são entendidas como exemplo de narrativas. Para esta pesquisa, as práticas sociais e seus gestos, suas canções, suas danças, suas vestimentas e todos os seus signos, mais do que lembranças, são memórias do passado de um grupo, narrativas que partem das ações, das escolhas, e do julgamento social de um grupo, onde estes, são transformados em questões sociais diversas.

Para nossas inquietações, envolvendo as narrativas contidas nas Congadas de Niquelândia, assim como alguns elementos que marcam a trajetória de escolhas e decisões do ensino institucionalizado, analisamos o pensamento de Stone e seu debate com as mudanças e disposições que encerram sua relação à narrativa histórica:

- 1) O foco é retirado dos grandes e poderosos e direcionado para as ações e comportamentos da sociedade em geral. Avançamos nesse sentido, ao propor que as narrativas e os fundamentos dos vários grupos sociais podem e são expressos por meio de vários instrumentos de comunicação, como as próprias práticas sociais;
- 2) Igualdade em importância da análise com a descrição. Entendemos que analisar a força histórica das Congadas na sociedade brasileira, pode ser um elemento que auxilie a compreensão da própria sociedade brasileira, mas também da própria cultura escolar, assim como de alguns comportamentos sociais escolares;
- 3) Diversificação das fontes, não se restringindo à documentação escrita e oficial. Ainda em consonância com o autor, nos juntamos à compreensão de que novas perguntas podem ser feitas às fontes consagradas, mas podem também ensejar

novas fontes, como as canções, as escolhas das cores, das configuração das roupas, das ordens internas, dos comportamentos sociais, dentre outros, presente nas práticas em questão;

4) Sob influência do romance moderno e o pensamento freudiano, a narrativa não se concentra na descrição dos fatos em si, mas no contexto e sociedade ao qual está inserido enveredando pela análise dos aspectos psicológicos. Mais uma vez, em sintonia com o autor, entendemos que a sociedade, os diálogos sociais, são elementos importantes. Assim como o contexto escolar, as práticas escolares podem permitir compreender elementos da relação que nos instiga;

5) Os eventos não são descritos “por eles mesmos”, e sim, para compreendê-los como parte de uma sociedade, uma cultura (STONE, 1991). Por fim, entendemos que a compreensão dos eventos históricos é um processo contra intuitivo, é preciso querer compreender, investigar, levantar questões, problematizar o olhar, pois do contrário, a naturalização histórica processará o silenciamento e a acomodação.

Tem-se que os homens e mulheres negros(as) da sociedade brasileira, e neste caso, da cidade de Niquelândia, compõem um contingente de sujeitos sociais que parecem aproximar-se dos apontamentos acerca dos elementos que somam e formam a narrativa, mencionada acima.

Considera-se que os sujeitos recorrem aos fatos temporalmente vividos por eles próprios, ou por outros. Em outras palavras “a ação já possui em sua própria vivência uma estrutura narrativa implícita (...). Ninguém se perde no vivido, o que supõe que haja uma tácita pré-compreensão da experiência” (REIS, 2011, p. 292).

Há que se considerar que, se há uma tácita pré-compreensão da experiência, indagamos, como se pré-perspectiva a participação e a compreensão das escolhas e encaminhamentos da população de homens e mulheres negros? Sabemos que na sociedade brasileira, a fácil elaboração que tem a escravização de homens e mulheres negros (as) livres na África, mas que foram exportados para o trabalho compulsório, pode facilmente orientar pré-compreensões. Ao mesmo tempo, pode se compreender que o processo de escolarização das novas gerações de homens e mulheres negros, por meio da Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, onde mencionava que “São proibidos de frequentar as escolas públicas, primeiro: pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos”. A tentativa de compreensão da maneira histórica como se formulou o processo de escolarização, e a exclusão, longe de

possibilitarem uma resposta fácil, exigem desdobramentos e investigação e pode contribuir para se compreender vários elementos da composição da sociedade brasileira.

Parece haver aqui elementos importantes, em que uma narrativa procura enfrentar a compreensão simplória, muitas vezes vitoriosa, onde se fundamenta no fato da experiência de ver os homens e mulheres negros em grande presença, na miserabilidade, encarcerados, longe dos postos de trabalho de maior expressão econômica, reafirmando essa compreensão simplória, merece e precisa ser melhor observada.

Há que se problematizar acerca de quais as intenções em se proibir as crianças negras, ainda que no período da escravização de homens e mulheres negros(as), de frequentar os estabelecimentos de ensino? O que se almejava, do ponto de vista da constituição da sociedade brasileira, quando se colocou a proibição do ensino a determinado grupo da população? Por certo, as escolhas e disposições políticas são elementos de narrativas e organização do passado a ser apresentado a quem se interessa pelo passado. Nesse sentido, quais narrativas envolvendo o ensino e a população negra brasileira encerram elementos dessa dinâmica social?

Compreendendo alguns elementos da prática de produção de conhecimento sobre o passado, enquanto história-narrativa, François Furet contribui com esse pensamento ao afirmar que:

Toda a história-narrativa é uma sucessão de acontecimentos-origens, que podemos chamar (...) de história evenemencial; toda a história evenemencial é uma história teleológica: só o 'fim' da história permite escolher e compreender os acontecimentos com que ela é tecida (FURET, [s. d.], p. 83).

Para tanto, é necessário considerar a reflexão que o historiador faz sobre determinado objeto ou ação e que sua escrita é o produto dessa reflexão em diálogo passado-presente. A partir dos autores e suas produções, bem como dos diálogos de suas produções lançaremos mão de outros pensadores / produções que aderiram (ou não) a essa abordagem teórico-metodológica.

Por mais que aproximemos e/ou nos afastemos das proposições acima, o fato é que, a população negra dialoga com indicadores acerca do processo educacional, como poucos grupos. Aspectos tais como reprovação, anos de estudo, o currículo a

ser observado, o desempenho dos estudantes, elementos da relação professor aluno, a natureza/qualidade do instrumento escolar e sua localização, a evasão, dentre vários outros são constantemente lembrados quando se perspectiva, com seriedade as disparidades entre os alunos brancos e negros.

Há aqui uma narrativa, em que a pré-condição da experiência atual, precisa ser questionada. A figura da criança problema, a carga que se maneja sobre a família trabalhadora, e lhe imputa o resultado escolar, dentre outros, são rapidamente colocados à mesa quando se mira a relação criança pobre/negra e a sua dinâmica escolar. Poucas vezes se debruça sobre a própria instituição e menos ainda sobre o processo de ensino.

Da mesma forma, enumeramos alguns dos embates travados no âmbito da produção do conhecimento histórico, sua aceitação ou refutação, bem como alguns de seus autores. Aqueles cujo fazer é pautado pela documentação/reflexão. Tal prática é possibilitada por meio do acesso à elementos da memória, de documentos e mesmo das práticas sociais diversas.

A compreensão das ações humanas no campo da história é possibilitada ao acessarmos documentos, elementos das ações humanas e mesmo das memórias, que são o elo que une o presente ao passado, provocando um deslocamento do primeiro onde a consciência é povoada por essas lembranças. Nesse sentido, “a memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora” (BOSI, 1979, p. 47), e podem ser individual ou coletiva.

Os processos de ensino podem ser compreendidos como expressão das escolhas e decisões que orientaram a formação das novas gerações. A decisão de quem são os eleitos, os aptos a receberem determinados conteúdos formativos é um elemento político importante. E a arte de se compreender as “manifestações da vida” podem e devem ser melhor compreendidas.

Agora enquanto pesquisador, mas com questões advindas dos anos de experiência enquanto professor no município de Niquelândia, e envolvido com o processo de formação das novas gerações, pude acompanhar a participação da população nas Celebrações das Congadas, assim como o dia a dia de apresentação de conteúdos históricos escolares na sala de aula. E nessa relação, a combinação de experiências e mesmo de vivências, em que memórias, escolhas políticas por meio das práticas sociais, advindas dos antepassados, poderia chegar aquelas

crianças, por intermédio daquela prática social, pude observar, que os conteúdos escolares previstos, pareciam distantes dos alunos.

Os dois conjuntos de narrativas pareciam estar em desacordo. Nesse sentido, a separação de compreensões do passado, e a autoridade para escolher acontecimentos, informações históricas e procedimentos de ensino constituíam-se em formas de narrativa a serem problematizadas. Ainda a respeito dos apontamentos do destaque acima, para o desdobramento do tema torna-se pertinente uma distinção entre história e memória que segundo Ferreira; Franco (2013, p. 9),

Embora História e memória sejam formas de acessar o passado e também elementos em comum, tratam-se de campos distintos na medida em que a primeira tem um compromisso com a crítica das fontes, do conhecimento produzido, utiliza métodos de investigação e comprovação que procuram garantir a produção de um saber científico. (FERREIRA; FRANCO, 2013. p. 9).

Para Nora (1993, p. 13). “Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter a celebração de aniversários, [...] pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais”. É nesse exercício que o historiador devolve à história a viveza anteriormente mencionada.

Percebemos as memórias como campo privilegiado desses conhecimentos e as contribuições que podem oferecer para se ter acesso aos eventos ocorridos em outras gerações, no caso desta pesquisa, perceber os elementos do passado presentes na prática social das Congadas de Santa Efigênia.

Corroborando com essa intencionalidade, Machado, afirma que:

“cada geração transmite a mesma força vital em forma de relato, provérbios, mitos, canto, dança, poesia, ritmo e emoção. É como se a comunidade, não podendo voltar à África, recriasse uma África livre no Brasil, continuando a história dos ancestrais” (MACHADO, 2014, p. 29)

Além de apenas rememorar um lugar distante, por certo, novos elementos, novas análises e considerações ganham corpo, por meio da comunicação. Como mencionado, entende-se as práticas sociais como narrativas diversas, como seleção de conteúdos históricos sociais, próprios de grupos que delineam e defendem determinados conjuntos de informações, que devem e são passados de formas

variadas.

Como se percebe, há múltiplas formas de se preservar e transmitir os plurais conhecimentos e as experiências para além da escrita, como no caso de outros conjuntos de sociedades, o que não significa que ambas as modalidades não possam se articular. Para uma análise mais detalhada sobre os lugares de memórias, estas são divididas em individual e coletiva. E de acordo com Almeida é:

A memória individual é a recordação, mas que só se torna um fato social quando expressada para outra pessoa. A memória seria formada: por acontecimentos vividos pessoalmente; vividos a partir da experiência do outro, através da projeção ou identificação com um passado, mesmo por pessoas que não o viveram; por ser constituída por personagens; e pelos lugares de memória, locais de realização dos atos de rememoração/comemoração (ALMEIDA, 2010. p. 2).

Desta forma, cada membro da Congada parece trazer consigo suas memórias, aquilo que vivenciou (antigamente era assim) ou ainda, o que fora repassado através dos ancestrais (meu pai/avô me contou) num contínuo processo de lembranças. São essas rememorações que fizeram e fazem com que tal prática social atravessem os séculos, num processo de tessitura dos fatos sociais. As diversas disposições individuais, parecem somar e com isto, combinam esforços e sentidos e mantém as diversas práticas sociais.

Ao analisar a concepção de Halbwachs sobre sua compreensão do que seria a memória coletiva e sua finalidade, Cardini (1988) sintetiza como:

(...) a grande protagonista da história é a memória coletiva, que tece e retece, continuamente, aquilo que o tempo cancela e que, com a sua incansável obra de mistificação, redefinição e reinvenção, re-funda e requalifica continuamente um passado que, de outra forma, correria o risco de morrer definitivamente ou de permanecer irremediavelmente desconhecido (CARDINI, 1988, p. 12).

Nosso objeto de estudo é uma possibilidade de dialogar com muitas memórias, em que os membros pactuam dos mesmos ideais, num constante atualizar e ressignificar de sua prática social, bem como de seus ensinamentos às novas gerações.

Ao se dedicar a uma pesquisa, seja em qualquer nível educacional, alguns elementos são cruciais para que se chegue a um resultado satisfatório. Por um lado, se os professores prosseguem incansáveis na luta por seus direitos, que nem

sempre são atendidos ou respeitados, outras energias nos impulsionam rumo aos objetivos.

Se a tão esperada licença para aperfeiçoamento não foi deferida, o caminho encontrado foi a reorganização dos afazeres para cumprir com o calendário e com as atividades propostas. Some-se a isso o fato de o mundo ter sido sacudido pela pandemia da Covid-19 no período em que a leitura e escrita deste trabalho ganhava forma.

O momento pandêmico trouxe à tona a fragilidade humana, onde num curto período de tempo nos foram impostas práticas que só tínhamos acesso através de pesquisas. A utilização de máscaras, álcool para higienizar as mãos, distanciamento e isolamento social passaram a fazer parte do cotidiano. Não obstante, os noticiários informavam do crescente aumento de mortos e infectados.

Com isso, os direcionamentos dados ao trabalho, à leitura e escrita foram substituídos pelos cuidados sanitários e o abalo psicológico com as constantes notícias de colegas, amigos, conhecidos e familiares sendo alcançados pelo vírus, inclusive o colega de turma Nivaldo que nos deixou.

Para que o leitor entenda como está dividido este trabalho, fora delineado em cinco capítulos, o primeiro busca se compreender elementos históricos que organizaram as dinâmicas educacionais para as famílias trabalhadoras no Estado de Goiás. No segundo capítulo, fazemos algumas leituras sobre transformações ocorridas na sociedade que incluíram/excluíram as populações negras nesse projeto desenvolvimentista. Logo após, no terceiro capítulo, abordamos a construção curricular e a preocupação com a formação das crianças. No quarto capítulo, elencamos algumas das possibilidades de compreensão da sociedade por meio das práticas sociais ou vice-versa. E por fim, no quinto capítulo, observamos as mudanças ocorridas na prática social da Congada de Santa Efigênia.

CAPÍTULO 1 – AS PRÁTICAS SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO

Inclinar-se a uma pesquisa sobre o ensino e alguns aspectos de determinadas práticas sociais, requer do propositor um olhar multidimensional sobretudo, quando combinado com outros elementos. Diante disto, enquanto professor, nos propomos a esta investigação na tentativa de analisar os motivos, preocupações e intensões direcionados aos conteúdos que serão repassados para os alunos em sala de aula.

Desta forma, o objeto de pesquisa é atravessado pelo olhar do pesquisador de onde extrai as respostas para os questionamentos a esse material.

Se por um lado, uma pesquisa onde vários elementos são difíceis de fazer junções, doutro modo a multiplicidade da sociedade brasileira com seus saberes, fazeres, conhecimentos e práticas sociais põe à disposição do explorador farto material exploratório.

Ao deparar com essa gama de conhecimentos, o professor/pesquisador direciona-lhes os mais variados questionamentos. No caso desta pesquisa, como se deu a organização do ensino em Goiás.

Intentamos perceber na prática social das Congadas, o que a mesma pode oferecer de material para o ensino de História, uma vez que traz sobre si os saberes acumulados, preservados e repassados por várias gerações.

Neste capítulo, serão problematizados os elementos históricos que organizaram as dinâmicas educacionais para as famílias trabalhadoras no Estado de Goiás, especialmente as que se relacionam com as dinâmicas sociais, mais populares, de gostos e sentidos que normalmente não são compreendidos como os que simbolizam a cultura de determinados grupos hegemônicos, tais como as Congadas do município de Niquelândia.

Interessa-nos compreender, os aspectos históricos que organizam as compreensões acerca da inserção desse ou daquele grupo social, e a natureza do conteúdo escolar, no interior da instituição escolar brasileira. Para isso, serão apresentados conceitos e compreensões acerca de diferentes autores e suas análises, sobre a constituição do currículo escolar para a etapa final do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais na cidade de Niquelândia, Goiás.

Por conseguinte, serão analisados os conteúdos elencados na disciplina de História e sua contemplação (ou não) das práticas sociais como saberes a serem

discutidos em sala de aula.

Pesquisar sobre a implantação e estruturação da Educação em Goiás nos coloca diante de um cenário propício ao historiador uma vez que, mesmo diante das pesquisas consultadas, percebe-se, não lacunas, mas compreensões, proposições políticas existentes dentro deste vasto campo do conhecimento. Some-se a isto, a oportunidade de enveredarmos pela temática que gerou e gera embates, onde possibilita várias releituras: as relações étnico-raciais e o ensino institucionalizado.

Tal pensamento vai de encontro ao que afirmam Valdez e Barra (2011) ao apontarem que “elaborar um texto que permita visualizar o Estado da arte em História da Educação em Goiás é um trabalho árduo, porém necessário”.

Vários são os elementos que dificultam um aprofundamento maior sobre a temática. Dentre eles, Bretas destaca que:

O problema maior era encontrarmos fontes de informação sobre a matéria. Sentimo-nos, então na obrigação de elaborarmos um trabalho, pequeno que fosse, sobre a História da Educação Regional, para facilitar o trabalho do professor e dos alunos (BRETAS, 1991, p. 5).

Ao abordarmos a oferta (ou não) de educação, de um processo formativo que considere a especificidade dos diversos jovens, mas também dos jovens negros ou ausência dela, SILVA (2000, p. 135) afirma que “quando relemos as críticas lançadas à atual situação educacional dos negros brasileiros, encontramos dois eixos sobre os quais elas foram estruturadas: exclusão e abandono. Tanto um quanto o outro tem origem longínqua em nossa história”.

Recusando a consideração de que tudo que afeta a população negra pode ser explicado pela escravização de homens e mulheres negros(as), este investimento considera o desafio de tentar compreender melhor a construção social que orienta determinados moldes sociais. E neste sentido, a associação entre a institucionalização do ensino e o diálogo com jovens negros(as) somado à presença de práticas sociais, perfazem nosso desafio.

De acordo com Araújo (2012), o desenvolvimento da historiografia educacional brasileira se deve ao crescimento dos grupos de estudos sobre o tema no núcleo dos programas de pós-graduação das instituições de ensino superior públicas brasileiras. Todavia, essa temática ainda carece de mais pesquisas, especialmente para que as outras questões, lacunas e proposições sejam

compreendidas, promovendo assim, um conhecimento mais amplo desta realidade.

No diálogo com a construção do sistema educacional do Estado de Goiás, tem no tocante aos estudos e a formação educacional, uma primeira tentativa de abandonar o “atraso” a partir do final do século XVIII com a implantação das Escolas Régias tendo sua instalação no Arraial de Meia Ponte. Segundo Bretas (1991),

Foi a Escola Régia que preparou, com pouco mais de trinta anos de existência, aqueles poucos líderes, em Vila Boa e nos arraiais, que tiveram de assumir, após a Independência, o governo da Província, não faltando quem, depois da retirada dos portugueses nela residentes, pudesse ocupar os cargos de segundo escalão, sem quebra de eficiência. [...] Enfim, a Escola Régia cumpriu seu tempo, sua missão de pioneira na Instrução Pública de Goiás (BRETAS, 1991, p. 88).

Percebe-se que, de acordo com a citação acima, que as Escolas Régias cumpriram suas finalidades, ao menos por um tempo. Por sua vez, observa-se que não foram erigidas buscando atender às demandas da população em geral e sim, preparar as futuras gerações de administradores. E nesta direção, acabaram excluindo do processo os que não se enquadravam nesse perfil numa clara demonstração de estar a serviço dos poderes políticos e econômicos.

Vale aqui ressaltar que a instrução tinha grande importância para os habitantes desses rincões que, de acordo com França (1998) apesar de sua ignorância, sabiam ler, escrever e realizar operações básicas de matemática o que garantiriam os padrões culturais mínimos de conhecimentos. Tal prática propagada em Goiás era realizada pelo mestre-escola, que de acordo com o mesmo autor

“os velhos pioneiros faziam questão que houvesse em suas propriedades um mestre-escola, alguém que soubesse um pouco daqueles princípios, a fim de ensiná-los às crianças e, às vezes, também aos próprios adultos. Trabalhadores braçais e agregados que não tiveram essa oportunidade antes” (FRANÇA, 1998, p. 22).

Ainda sobre a presença do mestre-escola, o ensino era ministrado para meninos tanto quanto para meninas, todavia as turmas eram separadas por gênero. Os jovens negros não estavam incluídos neste processo. Nesse sentido, iniciamos o primeiro diálogo sobre o processo de institucionalização do ensino e a população negra brasileira. Marcado pela exclusão, pelo impedimento. Ainda nessa direção, importa indagar sobre a intenção que se buscava com essa medida, qual estrutura de sociedade que se buscava com o impedimento da inserção dos jovens negros

nesse processo formativo?

Ainda no tocante a Escola Régia, e essa modalidade, Pessoa (2005) afirma que o mestre-escola:

Ele andava de fazenda em fazenda, mantido pelo fazendeiro da vez e ali permanecendo por tempo indeterminado. Se tudo corria bem era um período mais longo, mas algum contratempo costumava tornar esses períodos apenas uma questão de dias, e uma nova fazenda era procurada ou o chamado de um novo fazendeiro era atendido. O que era ensinado e aprendido também não era coisa para muito tempo. Não passava de rudimentos de leitura e escrita, acrescidos do manuseio elementar das “quatro operações” coisa que tinha sempre alguma serventia para os cálculos da venda de animais e de cereais por ocasião da colheita (PESSOA, 2005, p. 65).

O trecho da citação acima, permite observar que as relações de trabalho eram instáveis e que a permanência, ou não, do mestre-escola em determinada propriedade estava condicionada, não apenas ao seu fazer pedagógico, mas também sua submissão à autoridade local. Depreende-se daí sua participação no letramento de parte da população goiana e a conformação, os limites e mesmo a natureza dos serviços prestados.

Do exposto acima, pode se questionar acerca do arranjo que se coloca, temos uma situação em que os jovens negros estão impedidos de inserirem-se no processo de formação institucionalizado, e a prática educacional, a cultura escolar assentado no crivo de um proprietário rural, que por certo, balizava com seus valores a dinâmica escolar.

Vários são os elementos que levavam ao rompimento do “contrato de trabalho” desde aos fatores econômicos, onde era acertado um determinado salário, todavia, o mesmo era pago com itens produzidos nas fazendas, prática comum em Goiás. Nem sempre essas trocas estavam a contento das partes envolvidas. Ademais, o que era ensinado a ler, escrever e contar não requeriam muitos meses de ensino o que, também causava a ruptura na relação.

Há que se considerar que o ensino, enquanto prática preocupada com a melhoria do indivíduo é algo que demoraria a ocorrer. Há ainda, o fato de que o trabalho, o manuseio de ferramentas nas situações diárias parecia ser algo, mais do convívio com os mais velhos, do que propriamente uma estratégia a ser ensinada num estabelecimento específico para este fim.

Percebe-se o contínuo processo de ruralização, a urbanização, é sabido

ocorreria muito mais tarde, da educação fundamentado no mestre itinerante e na prática do ensino individualizado. As poucas escolas, as distâncias e as dificuldades de acesso às mesmas, tornou-se terreno fértil para essa prática que se disseminou nos sertões de Goiás, e de outras partes do país.

Dentro deste quadro, as poucas vagas ofertadas eram destinadas aos filhos dos proprietários de terras, os quais abrigavam os professores e os proviam de sustento para ministrar aulas em suas propriedades bem como para os vizinhos que detinham posses. Por outro lado, aos homens e mulheres negros(as) adultos(as), bem como a seus descendentes, era “oportunizado” apenas o trabalho árduo, prática esta que os limitava, salvo raras exceções, a acessar a educação formal apenas em seus imaginários.

Para a população branca, se o acesso à escolarização não era tarefa fácil, para a população não branca, o que lhe foi destinado resume-se à sua marginalização aos meios educacionais.

Outro ponto que chamava a atenção, e aparecia nos discursos dos governantes, era a falta de profissionais para o exercício do magistério. Tal preocupação é percebida no relato do Presidente da Província José de Assiz Mascarenhas (1839-1945) ao se referir ao quadro de profissionais da Instrução Pública ao afirmar que:

O estado actual da Instrução Pública, com mágoa vos digo, não he satisfactorio; nem tenho esperanças de que neste interessante objecto se possa em pouco tempo obter algum melhoramento. Os Professores, salvas algumas poucas excepções, não tem os conhecimentos necessários para desempenharem seos deveres, e impossível seria preencher todas as Cadeiras creadas na Província, com homens profissionaes, revestidos de todas as habilitações exigidas pelas leis em vigor. A falta de homens que exerção dignamente o Magisterio he hum mal, que affecta poderosamente o progresso da instrucção. A Legislação que regula esta matéria, sendo ainda muito defeituosa, e imperfeita, reclama ser de novo examinada, e corrigida. Os Ordenados dos Professores são muito limitados para compensar ao trabalho daquelles que tiverem a instrucção necessária, e se dedicarem seriamente as funcções do seo cargo, e as atribuições do Governo muito escassas para corrigir os abusos, que os Professores imperitos, ou desleixados commetterem em tão importante serviço. (Relatório do Presidente José de Assiz Mascarenhas, 1845, p. 38).

No relato, podemos perceber sua insatisfação com os resultados da educação na província, bem como sua pouca esperança em que os estudantes alcancem os resultados almejados. Outra vez, a pouca qualificação e o conhecimento limitado emergem como pauta de possíveis causas do pouco aprendizado atribuído aos

alunos. Entendemos o discurso acima como desabafo e clamor por parte do administrador. Por um lado, atribui-se aos professores falta de preparo e cuidado com o ensino, por outro reconhece que os ordenados destinados, não lhes são atrativos para que outros se interessem pela profissão. Vale ressaltar que a baixa remuneração e o pouco conhecimento dos professores são citados por outros autores em outros momentos desta pesquisa.

Os denominados “mestre-escolas”, que antecederam este cenário, não tinham formação para tal ofício, por sua vez, mesmo nessa condição, eram os profissionais que levavam um pouco de letramento ao interior do estado de Goiás.

Recorrendo novamente a FRANÇA (1998), temos que, estes adentravam o interior do estado, recebendo pouca remuneração para propiciar a alfabetização das classes já mencionadas. Essa prática vai perdurar no norte do estado de Goiás até o século XX. Há que se considerar aqui, ao menos de maneira inicial, mais essa condição – recapitulando, os jovens negros estão impedidos de frequentar o ambiente escolar; soma-se a organização educacional em que a presença e a atuação do mestre escola estava imerso numa estrutura e mesmo numa cultura escolar que passava pelo proprietário rural, soma-se os apontamentos acima, que dão conta de que a formação do próprio profissional, incumbindo da formação das novas gerações, que é muito precária, e por fim a questão do salário dispensado aos trabalhos educacionais, que é reconhecidamente problemática.

Ainda assim, nessas condições, cabe perguntar, qual a razão de se impedir o ingresso e a permanência dos jovens e crianças das famílias negras? Como vimos, inclusive com o uso do mapa, as práticas sociais religiosas estão presentes no Estado de Goiás.

Consideramos a pouco a situação do ensino para a dinâmica de trabalho, em que a convivência intergeracional poderia suprir o que os estabelecimentos de ensino, não propunham, e que somente muito tempo depois, passariam a ofertar, que é a capacitação técnica para o trabalho. Ainda assim, a presença nas escolas do Estado, das crianças, dos jovens negros, estava impedida.

As fontes consultadas nos apontam várias articulações para a implantação da Educação Pública em Goiás. Não obstante, há que se perceber a multiplicidade de ideais contidos nesse propósito. No âmbito nacional, Goiás está inserido dentro de um projeto de criação da nação brasileira, intento este, pautado pelo desenvolvimento e modernização.

Dentro do Estado de Goiás, parece que imperava um certo dualismo formado, de um lado pelos donos de terras e a classe política em cujas mãos estavam as rédeas do poder, do outro, os desprovidos de terras, do saber letrado e do poder político, mas que estavam ligados aos primeiros, pois desenvolviam atividades agropastoris como trabalhadores braçais.

No que diz respeito à inserção do Ensino no estado de Goiás, vários elementos contribuíram para dificultar o processo, como assinala Silva (1975), e dentre eles a pouca remuneração, o isolamento geográfico da capital do estado em relação aos centros de referência e aos povoados, desistência de alunos e a falta de organização administrativa, dentre outros.

Ainda sobre o referido processo, Silva (1975) discorre que:

Nada parecia favorecer ao desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino vigente, nem mesmo as sucessivas reformas que amiúde ocorriam. Inúmeras foram as administrações que empenharam em elaborar um regulamento da instrução ou modificar o existente. Medidas louváveis houve, como a criação do **Lycêo**, do Seminário Episcopal e a abertura de uma Escola Normal. Foram empreendimentos pioneiros de especial significado, lançando sementes das quais germinariam muitos dos benefícios futuros. Na realidade, porém, o ensino somente sofreria um impulso considerável após as duas primeiras décadas do século XX, quando a melhoria das vias de comunicação permitiria que, paulatinamente, se aproximasse Goiás do resto do País (SILVA, 1975, p. 47 – Grifado no original).

Vale destacar que estes avanços não contemplaram grande parte da sociedade, e sim, procurava atender os anseios de determinados grupos goianos. De acordo com Ana Lúcia Silva(2001,p.43) agiam: “Dominando a terra e os que nela trabalhavam,os proprietários rurais em Goiás estendiam seu domínio a todos os níveis da sociedade,com base nos mecanismos de funcionamento do coronelismo e do pacto oligárquico.”Tal afirmativa se baseia no fato de que o primeiro estava voltado para o atendimento de alunos, enquanto que o segundo tinha como função a formação daqueles que desejavam a carreira eclesiástica e o último visava à preparação de professoras para atuarem no primeiro grau.

Não raro, as crianças oriundas das camadas populares, começavam na lida ainda muito jovens, ou seja, em idade estudantil. O fruto do seu trabalho tinha como destino a ajuda no orçamento familiar e quando confrontadas as duas possibilidades, prevalecia, quase sempre, a opção pelo trabalho. Assim, concluir o primeiro grau não estava muito ao alcance desta população. (BACELLAR, 2006, p. 31).

Corroborando com a afirmativa acima, ao versar sobre a importância e diversificação das fontes documentais sobre educação, Bacellar ainda nos aponta que:

Quando preservados, as séries de livros de matrícula e frequência de alunos nas escolas públicas é bastante interessante. Existem, em geral, a partir de finais do Segundo Império e chamam atenção pela irregularidade da frequência dos filhos de uma população majoritariamente rural, onde os ciclos do trabalho agrícola tinham maior importância do que os bancos escolares na atração da presença infantil. Seria possível, a princípio, acompanhar, por esses livros, a possibilidade de acesso das crianças negras e imigrantes ao ensino, bem como a permanência das crianças no ensino, ao longo dos anos. (BACELLAR, 2006, p.31)

Abordar elementos da História da Educação em Goiás nos leva a pensar e repensar o trajeto percorrido para sua implantação, suas razões, seus enfrentamentos, seus desdobramentos, seu impacto e conseqüentemente o seu desenvolvimento no estado.

Uma construção educacional levara em conta as disposições sociais de um tempo, assim como as intenções e desejos constitutivos do ser de amanhã. Nessa direção, os poucos elementos que nos permitem o diálogo com o passado, as decisões e escolhas que orientaram a composição inicial da escolarização institucional do Estado de Goiás, nos permitirá também compreender os sujeitos e disposições a ser modificados, a ser organizados a partir de uma lógica de um grupo, não necessariamente comum ao grupo que adentrava ao espaço da escolarização.

A observação acima, de que as crianças originárias das classes mais populares adentravam ao mercado de trabalho mais cedo, permite recuperar a pergunta anterior, por um outro viés. A proibição da presença da criança negra, ainda nos tempos do 'mestre escola', e mesmo das Escolas Régias, quando da instalação, teria relação, com a condição experimentada, mesmo em outros períodos históricos? De outra maneira, haveria uma relação, com a proibição de frequentar as primeiras escolas, que repercutiria na participação subsequente?

Há que se considerar que o Estado de Goiás está inserido em um contexto político, econômico, social e cultural. Entendemos que, pelo fato de ainda não possuir um corpo de leis próprio, essas legislações vinham sendo construídas, e não raro com diálogos das estruturas existentes fora do estado, não apenas como cópias, mas exprimindo a compreensão local e suas especificidades. Mas, mais importante

do que compreender a origem, e mesmo a autoria, cumpre compreender a forma como se aplicou, e ou deixou de se aplicar determinada posição educacional.

Para alguns historiadores, se é surpresa o fato de que alguns negros soubessem ler e escrever, a institucionalização de sua quase total exclusão ao mundo letrado ao contrário, era bem nítida. As normativas que colocam essa parte da população à margem do desenvolvimento econômico, social e educacional se sucedem, e são bem claras em suas intenções. Na busca pela compreensão de como se organizou a História da Educação em Goiás, recorreremos novamente à Valdez e Barra que ao analisarem as produções sobre a temática, nos mostram que:

Notamos a ausência de temáticas relacionadas à educação de crianças pequenas, aos trabalhos sobre jardim de infância, creches, orfanatos e outros. Também não houve trabalhos direcionados à educação indígena na região, local em que historicamente habitavam vários povos indígenas e propostas de instituições educativas para crianças, como catequese, escola de navegação e outros. Outra ausência se refere a investigações, cuja prioridade temática abarcaria instituições educativas de caráter assistencial (públicas e religiosas): abrigos, colônias orfanológicas, asilos para órfãos, etc. Estudos que focam o ensino da educação física, ginástica e higienização também não foram encontrados. Desconhecemos ainda estudos sobre a Escola Régia, pesquisas referentes aos intelectuais goianos em diferentes períodos históricos e trabalhos que investigam a educação nos movimentos sociais. (VALDEZ; BARRA, 2012, p. 21).

A investigação de elementos da temática, relacionado a História da Educação em Goiás nos propõe várias possibilidades. Destacamos: um campo promissor devido a pouca produção nessa área de investigação, o que o torna um espaço para novas pesquisas e, conseqüentemente, novas descobertas, assim como, o fato de termos a possibilidade de acompanhar o processo de constituição/estruturação do Estado de Goiás.

De modo rápido, penso que os vários elementos dispostos acima permitem pensar sobre a preocupação com uma sociedade voltada para o processo educacional, que procura formar, mas é preciso lembrar que exclui determinados sujeitos sociais.

Em sentido contrário nos deparamos com a escassez documental o que requer um esforço maior do pesquisador. Esta situação, vai na direção do que é percebido por outros estudiosos conforme nos afirma Pinto ao expor que:

Em razão dessa configuração, torna-se dolorosamente difícil a tarefa do historiador da educação que se dispõe à tarefa de escrever a história da

educação em Goiás, em particular, da escola primária que ali surgiu e se consolidou. As dores da tarefa podem ser nomeadas pelo que exigem dos pesquisadores: paciência e perseverança para encontrar fontes dispersas e mal conservadas e para confrontar as instalações quase sempre precárias das instituições de guarda e preservação; coragem, quando se percebe que aquilo que as fontes informam contradiz verdades consolidadas; argumentação, capaz de convencer àqueles que, guardando a memória da escola goiana em seus velhos baús, não se mostram dispostos a cedê-las aos pesquisadores; lucidez, discernimento e rigor intelectual, para escapar do borramento das fontes e construir dispositivos de leitura que possam tomá-las em sua inteireza. (PINTO 2013, p. 135).

Ao pesquisarmos sobre a população negra e educação encontramos em Veiga a seguinte afirmativa:

“sobre a escolarização de negros e mestiços ao longo do século XIX, poucos estudos foram realizados de maneira que dessem visibilidade a uma outra possibilidade de vida dos afrodescendentes que não associada ao mundo da escravidão ou da marginalidade escolar” (VEIGA 2008, p. 503).

Cabe indagar se haveria outra possibilidade de se pensar a população negra e o processo de transmissão de conhecimentos do passado? De acordo com a exposição de Veiga, acima, a escravidão ou a marginalidade seriam os pontos de convergência para as questões acerca da escolarização e a população negra. Mas, será mesmo que não é possível pensar fora desse binômio?

Na continuidade da pesquisa, os pressuposto de Veiga, parecem tornarem cada vez mais claro, especialmente, quando buscarmos fontes que forneçam subsídios à nossa pesquisa. Não obstante, outros pesquisadores que trilharam os mesmos caminhos, parece chegar ao mesmo denominador. Dentre eles, Cabrera (2006) discorre que:

O negro, como sujeito da história, está ausente ainda dos estudos sobre a escravidão, que focalizam, principalmente, o dado massivo. Nas obras de Martiniano J. Silva Sombra dos quilombos (1974) e Quilombos do Brasil Central, (2003), há uma tentativa de mostrar alguns traços da vida cotidiana, mas esses ficaram sem conexão, como elementos dispersos. Brandão, em Peões, pretos e congos (1976), ressalta a identidade étnica dos camponeses minifundiários em Goiás, porém permanece dentro do grande tema social sobre o campesinato goiano e suas relações com o avanço do capitalismo na região. Outro estudo do autor, A Festa do Santo Preto (1985), é uma descrição, nos limites do folclore, da festa da congada de Catalão. (CABRERA, 2006, p. 180).

A breve descrição de algumas obras, importantes, que mencionam a presença da população negra, no Estado de Goiás consideram aspectos

importantes para o autor. E de certa forma, no diálogo com o binômio exclusão/inclusão – letramento/desprovido de capacidade produtiva e ou de organização pessoal no mundo, parece não ajudar muito.

Pode se observar que o cenário em que se encontrava o Estado de Goiás, e conseqüentemente os aparelhos do Estado, incluindo o sistema educacional era marcado pela justificativa que olhava para a superação do problema do desenvolvimento tardio. Para Brzezinski (1987) ocorreram mudanças na economia goiana nos séculos XVIII e XIX, tais avanços contemplaram o campo educacional com a criação da lei nº 13, de 23 de julho de 1835. A legislação foi recebida e considerada como um avanço dentro do projeto desenvolvimentista goiano, uma vez que estabelecia a obrigatoriedade de matrícula para os menores na escola primária, onde temos:

Art. 9º – Os pais de familias são obrigados á dar a seos filhos a instrucção primaria do primeiro gráo, ou nas Escolas Publicas, ou particulares, ou em suas proprias cazas; e não os poderão tirar d’ellas em quanto não souberem as materias proprias do mesmo gráo. A infracção deste Art. sera punida com multa de dez a vinte mil réis, huma vez, que aos infractores se tenham feito trez intimações no espaço de seis mezes e não tenham elles apresentado rasões, que justifiquem o seo procedimento, ou as apresentadas tenham sido julgadas inatendiveis pelo Governo, avista de informações dos Delegados (GOIÁS. Lei nº 13, de 23 de julho de 1835, p. 1 *apud* ARAÚJO p.52).

Em relação à mudança ocorrida na percepção sobre a educação institucionalizada, que culminou nesta lei, Canezin e Loureiro (1994, p.13) afirmam que a “instrução” era tida como possível via de regeneração do atraso sócio-econômico e cultural da Província, que se encontrava em profundo estado de isolamento, em consequência da decadência da sociedade mineradora”. Uma sociedade que perspectiva uma “educação regeneradora” preocupado com determinados grupos sociais, com remuneração deficitária, com condições de trabalho muito difíceis – em que a cultura escolar esta assentada aos olhos e a compreensão do proprietário rural e seus valores e que também exclui os jovens negros do mesmo processo formador. O uso de noções como “regeneração” dão conta de um período em que os termos médicos e a própria ideia de sanitaridade impregna a sociedade, marcando o triunfo passageiro de uma corrente integralista. Ainda neste cenário, cumpre indagar, qual seria o desenho de futuro, de sociedade esperada pelos administradores de um processo educacional assentado nesses termos?

Esta obrigatoriedade era direcionada às famílias brancas, uma vez que negros, estavam à margem desse processo nos períodos. Mais uma vez, para este estudo, importa perspectivar qual a natureza de sociedade que se busca? E mais, como os valores sociais dos grupos que tiveram, não apenas suas compreensões do passado, mas seus jovens afastados dos processos educacionais, seriam transmitidos às novas gerações? Recorrendo novamente a SILVA (2000, p. 135) temos que "os africanos escravizados estavam impedidos de aprender a ler ou escrever, de cursar escolas quando estas existiam, embora a alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas."

Em seus estudos sobre a Educação Brasileira e as possibilidades de acesso ao conhecimento institucionalizado, pelos diversos grupos que compoem a sociedade brasileira, José Antônio Tobias (1972) é incisivo ao afirmar que:

O negro era o escravo e, para tal fim, chegou ele no Brasil. O jesuíta foi contra a escravidão, mas não pôde vencer a sociedade da Colônia e da Metrópole que, na escravidão, baseavam sua lavoura e economia. Por isso, o negro jamais pôde ir a escola. Com dificuldade, conseguiam os missionários que, aos domingos, pudessem os escravos assistir à missa, rezada na capela dos engenhos ou em outro lugar. (TOBIAS, 1972, p. 97).

As considerações acima, especialmente as que pontuam que os jesuítas era contrários a escravidão, e que não puderam vencer a sociedade escravista destacam-se. Por certo, a sociedade é plural, mas o papel jesuítico, em relação à escravização de homens e mulheres negros, também não pode ser compreendido como um bloco.

Sobre o processo educacional brasileiro e a exclusão/impedimento dos jovens negros se inserirem no processo educacional. Todavia, parece que a real intenção não se baseava em escolarizar os homens e mulheres negros(as) escravizados(as) que, ainda de acordo com Silva (2000, p. 135) "em alguns casos de escolarização dos escravos em mãos jesuítas se devem muito mais à necessidade de submetê-los a um rígido controle de seus senhores missionários do que a um projeto com vistas a mudar o destino dos cativos". Do apontamento anterior, a questão da pesquisa ganha um componente refinado, pois Silva (2000) menciona, uma espécie de refino, da problemática, ao invés de excluir, observa-se a sutileza de se ofertar uma

escolarização específica, própria para este segmento populacional.

Ainda na mesma direção do impedimento dos jovens e crianças negros(as) de frequentarem a escolarização institucionalizada, ao pesquisar sobre a documentação oficial referente à instrução pública obrigatória das Províncias, Primitivo Moacyr esclarece que em Minas Gerais, a lei de 1835 proibía os escravos de frequentarem as escolas públicas, e esse impeditivo não se estendia aos pretos livres e libertos. No citado documento lê-se: “somente as pessoas livres poderão frequentar as escolas públicas” (MOACYR, 1940, p. 66).

O mesmo autor encontra posicionamento, não diferente, mas com elemento a ser considerado, ao analisar, em São Pedro do Rio Grande do Sul, uma lei de 1837 ao determinar que: “são proibidos de frequentar as escolas públicas: 1º – As pessoas que padecem de moléstias contagiosas; 2º – Os escravos e os pretos ainda que sejam livres ou libertos” (MOACYR, 1940, p. 431). Percebe-se aqui, uma maior rigidez quanto à escolha daqueles que adentrarão tais espaços públicos.

A reafirmação da condição de negro(a) como impeditivo legislado, destaca-se, e sobrepõe-se a condição de ser escravizado ou libertado. A cor da pele é a definição.

Identificamos que o tratamento dado aos negros era diferente de uma província para outra. Essa percepção encontra suporte na pesquisa de Tobias (1972, p. 97) apontando que: “mesmo depois da proclamação da independência, e mesmo com negros libertos, não lhes será, muitas vezes em mais de uma província, permitido frequentar escolas”. Percebemos, ainda que as observações, como filigranas de sutileza, dos dois autores citados acima são convergentes.

Não raro, as narrativas em torno da Província de Goiás desencadeavam no imaginário social, quase sempre marcado por um lugar distante, isolado e em decadência onde imperava o declínio e o atraso. Tal percepção é iniciada com Padre Silva e Souza (1978) que aborda questões relacionadas aos elementos políticos, econômicos, culturais, sociais, administrativos, históricos e geográficos da Capitania de Goyaz.

Tais observações, somadas ao fato de não terem sido realizadas, pelos moradores de Goiás, no período estudado, não levaram em consideração as especificidades da Província e o seu recente passado de riquezas oriundas da exploração aurífera, acentuam características que deveriam ser entendidas como próprias. Por sua vez, ao observar as características, o sentimento não parece ser de compreendê-las como próprias, mas sim parece haver o desejo de compara-las,

pautando-se no desenvolvimento de São Paulo e Minas Gerais.

Para Chaul (2002) essas imagens e representações foram pautadas, principalmente, sob a ótica dos viajantes que percorreram o território no período de esgotamento de sua produção aurífera, o que colaborou com tal percepção, num comparativo da visão européia. Sendo assim, viam na educação, a possibilidade de romper com essa, suposta, realidade e o que elevaria o Estado de Goiás, outros patamares.

Diante de elementos dessas análises percebemos que esses comparativos são pautados no que mais tarde foi denominado de uma soberba distorção de entendimento, naquilo que ficou conhecido como:

“o Racismo Epistemológico na medida em que os padrões culturais que serão veiculados pela Escola e o conceito de Educação com a que trabalhará são buscados nos exemplos da Europa e dos Estados Unidos” (CRUZ, 2009, p. 93).

É sabido que as escolhas do que será ministrado no processo de formação das novas gerações será sempre uma construção arbitrária, uma seleção política de conteúdos, dentro do universo de possibilidades que encerram as escolhas humanas ao longo do tempo.

As escolhas humanas encerram o que temos de melhor, e o que temos de não tão bom. Essas escolhas são ainda, concebidas a partir de proposições de mentes que, também, receberam balizas de orientação temporal, valorativa, moral de um outro arcabouço humano. Como é pouco provável que no processo de elaboração dos primeiros planos, projetos, formulações educacionais, estivesse presente membros dos vários grupos da sociedade goiana, o apontamento acima, que trata da importação de epistemologias educacionais, e a sua aplicação, ao ser melhor analisada, pode auxiliar na problemática em questão.

A formação institucionalizada não foi pensada a margem do que organizou a sociedade brasileira. E talvez essa condição organize a compreensão da escolha/exclusão dos jovens negros do processo educacional, assim como os conteúdos sociais, as memórias, as lembranças, as compreensões do ocorrido como não dignos de figurarem como conteúdos escolares.

Muito tempo antes, um dos elementos que compôs esse ideário foi a prevalência da ruralização da educação – entendida como a condição de uma época

e da perspectiva social vencedora, que objetivou a fixação dos camponeses no seu locus de produção quais sejam o espaço agrícola e o pastoril. E ainda dentro desse processo de desenvolvimento da educação e da tentativa de se criar uma nacionalidade, destaca-se a instalação dos Liceus que de acordo com Ribeiro:

A criação dos liceus no Brasil deu-se no contexto da aprovação do Ato Adicional de 1834, quando o governo imperial repassou a responsabilidade da instrução pública primária e secundária às províncias, quase que ao mesmo tempo em que criava o Colégio Pedro II que, como se viu, seria o referencial para o ensino secundário no país. O Liceu de Goiás foi o 17º a ser criado no Brasil, através da Lei n. 9, aprovada em 17 de Junho de 1846, e o 12º a ser instalado, em 23 de Fevereiro de 1847 (RIBEIRO, 2011, p. 61 e 62).

Tal ato pode ser entendido como delegação de responsabilidade a outros, visto que as províncias deveriam se organizar para oferecer educação à população, todavia percebe-se que a instalação do Liceu, concomitante à criação no Brasil de um colégio de referência, insere Goiás nesse contexto, de elementos quase desenvolvimentistas.

Numa outra possibilidade, dentro desse contexto foram realizados “importantes debates sobre a sistematização da instrução pública no Brasil e a disseminação da escola pública integrava o projeto de construção da nação” (VEIGA, 2007, p. 131). Esse projeto foi permeado pelo ideário de criação de uma identidade nacional. Nas primeiras décadas do século XX os centros urbanos de São Paulo e Minas Gerais experimentavam o alvorecer do capitalismo industrial, e em observância ao que ocorria em partes do mundo europeu, esta nova condição, exigiu o redirecionamento da educação.

Há aqui que se considerar acerca desse novo momento. As importantes mudanças pareciam eliminar antigos entraves e construções sociais obsoletas, notadamente excludentes. Seria essa educação institucionalizada, e seu diálogo com as demandas e premências da nova inserção social do Brasil, uma nova condição que reverberaria, de maneira equânime, na sua população de jovens e o seu processo formativo? A condição antiga dos jovens negros escravizados, não mais nessa mesma condição, agora permitido o seu acesso aos estabelecimentos educacionais, estariam em que condição? Quais seriam os diálogos que a cultura escolar desse momento lhes reservava? Num rápido panorama, uma construção educacional contendo, aulas de latim, de francês, exames de admissão, dentre

outros inúmeros procedimentos/elementos do processo educacional pareciam buscar uma formação específica. Parecia um diálogo formativo, mas em sintonia/aproximação com quais grupos sociais?

Nos campos político e econômico, os referenciais para o Estado de Goiás, se são os estados de São Paulo e Minas, no âmbito educacional não foi diferente. Em relação a isso, Silva (1975, p. 238) nos aponta que “O padrão das escolas paulista e mineira prevaleceu desde os primeiros tempos, fato que encontra explicação na própria incipiência educacional de Goiás (impotente ainda para tentar o seu modelo) e no renome que, entre nós, usufruía o ensino daqueles Estados” isso nos leva a perceber a influência dos modelos acima citados sobre a educação goiana.

Nesse período, embates foram travados entre os grupos que defendiam o tradicionalismo na educação e os adeptos das mudanças propostas para a aproximação de Goiás ao que se tinha de mais inovador no campo educacional. Sobre essas mudanças Rodrigues (2007) se referindo à professora Ofélia afirma que:

Muito contribuiu para a construção dessa nova realidade educacional, a professora Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, formada na Escola Normal de São Paulo e que ocupou o cargo de diretora do Grupo Escolar da Capital. Ao assumir a direção desta instituição, disseminou entre as professoras primárias da capital algumas concepções acerca de uma pedagogia moderna. Além disso, promovia reuniões com o intuito de divulgar os novos métodos pedagógicos entre os docentes do Grupo Escolar e foi responsável pela primeira experiência de treinamento em serviço dos professores em Goiás (RODRIGUES, 2007, p. 139).

Por certo que a qualificação e o próprio treinamento são elementos importantes em qualquer profissão. E a menção a quem muito trabalhou pela melhoria da qualidade do ensino do Estado de Goiás é algo mais do que justo.

Ainda assim, é preciso destacar que a transposição de técnicas e métodos (não afirmamos que foi isso que aconteceu) sem a devida mediação, sem a compreensão da própria realidade, é sabido, é um passo para o fracasso, quando não para se culpar a parte mais fraca na relação pelo ‘insucesso’, aspecto que parece ainda acontecer. Soma-se a esta condição a problemática de importação de compreensões pedagógicas/educacionais importantes e bem sucedidas em outras partes, mas que podem não ter o mesmo desempenho em outros locais. Há ainda, que se considerar que a própria elaboração de estratégias, métodos, procedimentos educacionais, poderia sim ser uma opção, mas para isto seria necessário

diagnosticar o que se tem, ao invés de importar algo. Olhar para si, compreender-se enquanto processo formador, dialogar bem com o público educacional goiano, parece ser uma proposição ausente até o momento.

Ademais, no tocante à influência do Estado de São Paulo sobre as políticas educacionais goianas no início do século XX e observando o discurso de Souza (2004) temos que:

A disseminação do modelo escolar paulista para outros estados brasileiros foi marcada por ambigüidades envolvendo atração, repúdio e apropriações diversas, e deve-se não somente à hegemonia política e econômica de São Paulo em relação aos demais estados da federação, mas também, e, sobretudo, à visibilidade e força exemplar dos novos métodos de ensino e instituições de educação pública, sintonizados com as inovações educacionais empreendidas nos países europeus e nos Estados Unidos e estreitamente associadas aos ideais de modernização da sociedade brasileira. Educadores paulistas foram contratados por governos de vários estados para participarem do processo de reorganização da instrução pública. Outro expediente utilizado foi o financiamento de visitas comissionadas ao estado paulista. (SOUZA, 2004, p. 118 – 119).

Há um longo e importante debate sobre os passos que a educação institucionalizada trilhou e os diálogos internacionais que procurou estabelecer. É importante destacar que não há problema em perceber os movimentos que os outros sistemas educacionais estão promovendo. Talvez, a dificuldade exista quando não se considera o público a que essa educação se destina. As crianças e jovens de cada região brasileira, no caso, do estado de São Paulo e do Estado de Goiás são completamente distintos. Não observar essas fundamentais condições é desconsiderar a parte central de uma relação.

Ainda no início do século XX, nota-se que a Província de Goiás não possuía estrutura suficiente em relação a um projeto educacional que compartilhasse dos ideais desenvolvimentistas em voga no momento, o que levou para alguns, depender de São Paulo na orientação e estruturação do mencionado projeto. Ainda assim, para nossa pesquisa, devemos indagar o quanto as famílias pobres do Estado de Goiás estavam contempladas nesse processo.

Mediante pesquisas e leituras realizadas, o que se percebe são as contradições e as diferentes interpretações, sobre as sociedades e as disposições educacionais. Nisso percebemos que se havia um projeto de construção de nação, nem a escravização nem as relações sociais no Brasil foram homogêneas. Mas as famílias pobres, e seus filhos pareciam comungar de compreensões, por

parte dos políticos, de expectativa de figurarem como apenas um personagem – a de trabalhador – seja pela ausência da educação institucionalizada e/ou pela educação apenas para o trabalho.

De um lado os que buscavam uma maior participação da população negra na vida em sociedade, sempre dentro de determinadas condições encontravam, rapidamente, os limites de atuação. De outro, os que lutavam para a manutenção da escravidão e suas práticas. Essas afirmativas encontram respaldo no que é percebido por Fonseca (2016) ao abordar a educação das crianças negras, especialmente quando remonta:

A Lei do Ventre Livre foi aprovada em 1871, estabelecendo a libertação das crianças que nasciam de mulheres escravas. Há diferentes formas de [observar] a relação desta lei com a educação, entre elas, destaca-se a possibilidade dos proprietários das mães entregarem as crianças ao Estado em troca de uma indenização. Nesse caso, a lei determinava que as crianças deveriam ser educadas e instruídas por agentes designados pelo próprio Estado. Pode-se dizer que a Lei do Ventre Livre (1871) é um dos pontos de referência sobre a discussão da educação dos negros no Brasil, pois durante seu processo de construção e execução, houve um intenso debate que envolveu diversos setores da sociedade, gerando o que pode ser chamado de uma política pública para a educação dos ex-escravos e seus descendentes. (FONSECA 2016, p. 28. Nota de rodapé).

Como se percebe no diálogo acima, a compreensão acerca do embrião de um longo processo de tentativas de incluir as crianças negras no processo educacional, todavia o que se manifesta, a nosso ver, é um projeto excludente e camuflado uma vez que as atribuições de cada um dos envolvidos não são claras. Na verdade até são, as crianças negras, e o seu próprio processo de formação, quando existia, parecia não em linha com uma formação humanista, voltada para a estruturação humana. Uma criança negra, entregue nas mãos do estado brasileiro receberia uma educação assentada nos princípios dos grupos vencedores politicamente daquele momento.

Vejamos uma sociedade escravocrata, uma estrutura social em que a lógica do trabalho até a exaustão, a liberdade aos 65 anos, quando se está completamente esgotado pelos anos de trabalho sem remuneração, castigos corporais, humilhações diversas, dentre outros – que tipo de educação/formação disponibilizaria para esses jovens negros?

O aprofundamento na pesquisa nos leva à seguinte reflexão: os avanços quanto à participação das crianças e dos jovens negros(as) no processo educacional

foram vislumbrando novas possibilidades com as legislações que se sucediam, mas, percebemos que a própria redação já trazia uma gama de exigências que não permitiam o acesso de todos, mesmo os livres. O que também é indicado por SILVA (1975) ao enumerar alguns desses elementos que tiraram dos negros, mesmo os livres, a permissão para se escolarizarem.

Abertas durante todo o ano letivo, as matrículas, até a abolição, eram franqueadas apenas às pessoas livres. Ao lado dos escravos, impedidos estavam, também, de frequentar escolas públicas os portadores de moléstias contagiosas e os não vacinados. Libertos os negros, deveriam, ao lado dos brancos, compor o contingente a povoar as salas de aula. No entanto, destituídos da mais elementar tradição escolar, vivendo numa falta quase total de meios pecuniários que lhes possibilitassem arcar com as despesas da educação da prole, e sem contar com maiores oportunidades oferecidas pela sociedade, o analfabetismo era o natural no meio dos recém-libertos. Em geral, aos bancos escolares acorriam a classe média e a alta da sociedade. Nos bons tempos, os mais aquinhoados davam-se até o luxo de designar uma mucama para acompanhar os filhos à escola. Cuidado levado religiosamente a termo quando se tratava de acompanhar uma menina. (SILVA, 1975, p. 78).

O trecho acima nos oportuniza observar o interior da atmosfera que cercava a dinâmica social e conseqüentemente escolar e sua composição.

Quais eram os sujeitos que estavam permitidos ingressar no sistema educacional e em que condições? Há ainda um destaque para a consequência dessa política, o analfabetismo naturalizado, de determinado grupo. Um dos primeiros passos para alguns, (calmamente, ao menos por membros de uma pequena parcela), advogarem que merecem os postos mais nobres dos empregos, por mérito. E claro, a preocupação com a presença feminina destaca não apenas um cuidado, mas a natureza do risco que corria naquela sociedade, não é maior ao contrastar a presença da mucama – jovem negra escravizada – que acompanhava os mais aquinhoados à escola que não podia participar.

Em relação ao Estado de Goiás, os esboços para instrumentalizar o sistema educacional na província já era pauta de reuniões e embates. Já se cogitava a criação de uma Escola Normal, pois para alguns, a pouca qualidade do ensino de primeiras letras se dava pela pouca formação dos professores. Tal preocupação aparece nos relatos de fins da década de 40 do século XIX:

[...] não posso compartilhar a idéia, que então elle emitio, [meu antecessor], de, na impossibilidade, occasionada pelo mau estado das finanças, crear-se uma escola normal, propriamente dita, addicionardes ao Lycêo um professor

de Instrução Primária, especialmente encarregado de preparar indivíduos, que se destinarem ás importantes funções do Magistério [...] (Relatório do Presidente da Província de Goiás, Antônio Joaquim da Silva Gomes, 1851, p. 28-9 *apud* ABREU p.223)

Para alguns, se o investimento na formação de professores era necessária, tal projeto esbarrou nas dificuldades financeiras pelas quais passavam os cofres públicos. Como alternativa, levantou-se a possibilidade de aproveitamento das estruturas que se possuía para sanar o problema. Para além disto, os professores para a Instrução Primária seriam ensinados no ofício dentro da Província. Por certo que um aumento no número de profissionais qualificados para as atividades de ensino no Estado de Goiás, maiores são as possibilidades de que mais famílias tenham acesso a esse bem público.

Ao longo dos anos, as proibições e ou dificuldades colocadas para as famílias pobres trabalhadoras parecem uma marca da história brasileira. Os homens e mulheres partícipes das Congadas de uma pequena cidade, no interior do Brasil, podem não ter sido uma exceção nessa construção histórica.

CAPÍTULO 2 – O CURRÍCULO E A ORIENTAÇÃO HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO EM GOIÁS

Ainda relacionando às passagens históricas em que a educação institucionalizada foi perspectivada e a sua relação/forma de diálogo com as famílias pobres trabalhadoras, vejamos como um item da educação, o currículo foi tratado. Há que considerar aqui a opção de orientação/compreensão histórica que se pretende dialogar.

Postula-se que o Ensino de História, deva oferecer algo, semelhante ao que as famílias fazem, situar as pessoas, recém chegadas ao mundo, quem são seus pais, seus primos, seus avós e a conseqüente habilidade/capacidade de orientar-se em meio a estes parentes, assim como aos vizinhos e demais pessoas do seu convívio. E nesta mesma direção, aproximamo-nos do que inspira Rüsen, quando considera que “a consciência/a orientação histórica deve funcionar como um modo específico de orientação em situações reais de vida” (RÜSEN, 2010a, p. 56).

A palavra currículo é derivada do latim *currere*, que faz referência a carreira, a um trajeto que deve ser percorrido para que tal meta seja atingida. Necessita-se pontuar que a função do esforço familiar, e os diversos ensinamentos que são ministrados aos seus entes, assim como os dos estabelecimento de ensino, devem ser os de, em diálogo com a vida real “ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente” (RÜSEN, 2010a, p. 56).

Nessa perspectiva, nota-se um descompasso entre o que é intenção, projeto de ensino com o que é praticado, olhando sempre para o que está prescrito no currículo. Historicamente, sobre o termo, Sacristán (2013) promove a seguinte reflexão:

O conceito de currículo tem sua história, e nela podemos encontrar vestígios de seu uso no passado, sua natureza e a origem dos significados que, hoje, o termo possui. Trata-se de uma realidade que poderia ter sido distinta e que, hoje, também pode ser outra. O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Na Roma Antiga falava-se do *cursus honorum*, a soma das “honras” que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais, desde o posto de vereador ao cargo de cônsul. O termo era utilizado para significar a carreira, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação do seu percurso. Esse conceito, em nosso idioma, bifurca-se e assume dois sentidos: por um lado refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e a seus êxitos (ou seja, é aquilo o que denominamos de *curriculum vitae*, expressão utilizada pela primeira vez por Cícero). Por outro lado, o currículo também tem o sentido de construir a

carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobre sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo (SACRISTÁN 2013c, p. 16).

Da longa e complexa citação acima, e compreendidas as interpretações que se fazem da expressão, interessa a este estudo, a utilização do termo enquanto elemento promotor da orientação dos saberes voltados para a estruturação das práticas educacionais, notadamente das que se voltam para as questões relacionadas aos conteúdos educacionais acessados pelos jovens do Estado de Goiás, como um todo, mas em específico junto às crianças e jovens negros(as) integrantes das Congadas da Cidade de Niquelândia no Estado de Goiás.

Isto posto, necessário se faz analisar a trajetória de constituição deste elemento central do Projeto Pedagógico, uma vez que é o materializador das intenções e das orientações fundadas nos objetivos e conteúdos (LIBÂNEO, 2014).

Na introdução desta reflexão pude mencionar que, como professor, na cidade de Niquelândia, e em outras do Estado de Goiás, e como observador próximo de diversas práticas sociais goianas, pude perceber a intencionalidade que compõem algumas práticas sociais não estão explicitadas nos currículos. O acompanhar os ternos nas Congadas, a compreensão do papel de cada um dos participantes, a observação das lógicas do grupo, dos cantos que são entoados, a diferenciação dos momentos, podem ser compreendidas como uma estrutura de formação, como um currículo?

De volta ao ambiente da institucionalização educacional, essa situação permite pensar acerca das escolhas, dos elementos que marcam as decisões sobre quais conteúdos, quais percursos educacionais podem ser ofertados e quais não podem.

Mencionamos a problemática da importação de epistemologias educacionais e a pouca capacidade de dialogar com o público escolar, de conhecê-lo e mais, de considerar seus saberes, sua vivência como elemento formador. Isso perfaz a compreensão de que há sim uma seleção de saberes e experiências pautadas na importância social e o significado que pode ter para o educando, sua relevância enquanto produção científica e tecnológica cuja finalidade é o desenvolvimento humano e progresso da sociedade (SELBACH, 2010; LIBÂNEO, 2014).

Para esta pesquisa, o ensino institucionalizado, cuja prática docente se pautou pela transformação social, concebe o currículo (MACEDO e LOPES, 2002) como

prática discursiva importante, ou seja, como prática de poder, mas principalmente como prática de significação, de atribuição de sentidos. E como prática de poder, pode se perspectivar que a construção de poder da sociedade brasileira não conflitará com o uso de mais este instrumento de organização social.

Ainda de acordo com as autoras, o currículo pode procurar nos construir, nos governar, construir nossa identidade, e fomentar sentidos. Em sua abordagem sobre currículo, percebe-se, de acordo com tais afirmativas, o caráter de força, de tentativa de balizamento na organização humana que advem do processo evolutivo do currículo. Por outro lado, nesse momento, em face das considerações das autoras relativas à formação da identidade das novas gerações de brasileiros, as práticas sociais parecem poder somar com uma disposição formativa, mas podem também serem portadoras de sentidos e orientação histórica que divergem dos conteúdos históricos escolares, evidenciando uma disputa com o currículo proposto pela escolarização, que é o que desafia a compreensão deste pesquisador.

Em linhas gerais, pode se pontuar que elementos curriculares, tais como os estudos acerca do Medieval, na Europa, era-lhe atribuído o sentido de séries de estudos desenvolvidos na escola, perfazendo algo como um conjunto de matérias ou conteúdos. O currículo contemplava a Gramática, a Retórica, e a Dialética no 1º ciclo (trivium), já o 2º ciclo abarcava as disciplinas “matemáticas” que eram: a Aritmética, a Geometria, a Música e a Astronomia, formando o (quadrivium). Haveria nas práticas sociais, elementos formadores, cânones educacionais/postulados sociais práticos que devem ser seguidos pelos membros das Congregações?

Em tempos mais próximos, tendo sido influenciado por John Dewey na década de 1930, o currículo passa a associar-se ao vivido pelo aluno, ao que foi experienciado pelos indivíduos e que lhes possibilitou um desenvolvimento satisfatório, consideradas as amplas proporções do seu ser. Sob essa ótica, o autor afirma que:

O valor do currículo está na possibilidade de mostrar ao mestre os caminhos abertos à criança para o verdadeiro, o belo e o bom, permitindo a esse mestre, determinar o ambiente, o meio necessário para desenvolvimento do educando e, assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental, porquanto, segundo ele, tudo se resume na atividade em que entra a inteligência reagindo ao que lhe é extremamente apresentado (DEWEY, 1959, p. 80).

Nesse sentido, acreditamos que o currículo deve contemplar, nas salas de

aula, os múltiplos conhecimentos que se apresentam na sociedade, para além daqueles institucionalizados que possibilitaria uma maior exposição das diversas realidades presentes nesses espaços. Do exposto acima, tem-se que a afirmação de que se deve reafirmar na criança os ‘caminhos para o verdadeiro, o belo e o bom’ pode parecer uma postura sem nenhuma intenção de exclusão. Na verdade, tal disposição, contida numa atmosfera dos anos cinquenta do século passado, momento em que os estados nacionais estão se reafirmando, após a Segunda Guerra Mundial, não somaria esforços para um maior combate ao racismo, na verdade incrementaria as hierarquizações sociais e outras formulações excludentes.

Não raro, as crianças negras foram, e são, submetidas aos mais variados tipos de tentativa de inferiorização por parte das não negras. Este posicionamento tem suas raízes nas diásporas, e na intrínseca relação de poder que se insinua nas dinâmicas educacionais, e se estende, por meio de um reforço, à sua pouca, ou nenhuma, representatividade desde o livro didático que apresenta o negro apenas em situação de submissão.

De volta à alguns elementos que marcam o que se pode compreender por currículo, em 1935 Willian H. Kilpatrick, reforça que: currículo é uma sucessão de experiências escolares adequadas a produzir, de forma satisfatória, a contínua reconstrução da experiência (1956, p. 84), cabendo ao educador, a função de criar um ambiente propício ao desenvolvimento dos alunos. Pois bem, a sugestão de que se deve contemplar a contínua reconstrução histórica da experiência dos alunos(as) faz pensar que a importação de conteúdos, ditos universais, notadamente no Ensino de História, em que os temas europeus ganham centralidade, impactam nossos alunos(as) de forma dura, e se afasta da experiência destes sujeitos.

Por sua vez, para Tyler, são listadas quatro questões básicas para elaboração de qualquer currículo, que são os seguintes:

- 1 – Que objetivos educacionais a escola deve procurar alcançar?
- 2 – Como selecionar experiências de aprendizagem que possam ser úteis na realização desses objetivos?
- 3 – Como podem ser organizadas as experiências de aprendizagem para um ensino eficaz?
- 4 – Como se pode avaliar a eficácia das experiências de aprendizagem?

Quanto aos questionamentos de Tyler, entende-se que, a avaliação deve ser somada ao objetivo e às experiências de aprendizagem para dar precisão ao

currículo, e conseqüentemente ao processo de formação. O que proporciona dinamicidade ao mesmo uma vez que a avaliação lhe dá um retorno, promovendo sua realimentação.

Que objetivos educacionais a escola deve procurar alcançar? – Pode se pensar que esses objetivos devem ser selecionados a partir da realidade do educando, em diálogo com especialistas de áreas específicas, sempre considerando quem são essas crianças. Para tanto, é necessário que se conheça os espaços vivenciados por esse aluno, suas necessidades sociais e suas inquietações. Não numa formulação de comparação com os demais estados e ou espaços, mas em diálogo com a própria sociedade, num processo de valorização.

Partindo desse ponto, busca-se compreender quais são as necessidades e os valores pertencentes à sociedade em questão. Assim, os educadores terão um ambiente propício para o ensino, pois, mais uma vez, o que se ensina faz sentido para o aluno. Têm-se, assim, a junção da prática com o campo teórico. Há que se acrescentar ainda, o desafio de se buscar um objetivo de fato – não uma noção vaga – como cidadãnia – ou – cidadão do mundo, ou mesmo desempenhos mirabolantes em testes internacionais.

É nesse diálogo entre a teoria e a práxis que entendemos as possibilidades de aprendizado a partir do contato com as diversas práticas sociais que compõem as sociedades, no caso desta pesquisa, a Congada de Santa Efigênia. Essa interação possibilita, a nosso ver, o contato com elementos culturais que são ensinados no seio das famílias e, vez ou outra, apresentados à sociedade. E o desejo de formação humana, das próprias famílias, que são a sociedade.

Aqui percebemos a necessidade de um currículo que contemple essa pluralidade de saberes bem como de educadores que tenham a percepção de oportunizar as diversas crianças brasileiras, e as negras, no sentido desta pesquisa, as crianças das famílias congadeiras, momentos onde possam compartilhar as práticas sociais herdadas de seus antepassados, práticas essas, que são pouco descritas e de forma superficial nos livros didáticos.

Como selecionar experiências de aprendizagem que possam ser úteis na realização desses objetivos? – Pode se postular que a seleção dessas experiências de aprendizagem visa promover um ensino eficaz/úteis utilizando-se para tal apenas o tempo devidamente necessário.

Há que se considerar para que e/ou para quem a eficácia;utilidade é

colocada. Nesta direção, a ideia de aquisição de conhecimento deverá servir á uma dupla combinação de interessados – a(o) própria educanda(o) e a sociedade como um todo. Por certo, é possível pensar que determinados setores da sociedade não representam a totalidade social, mas podem ter força e fazer valer sua proposição.

As experiências de aprendizagem, deste modo devem atender a alguns pressupostos como capacidade de promover mudança de comportamento do educando em relação ao conhecimento, impulsionar a satisfação do aluno ao demonstrar esse comportamento, e ao educador compete oferecer aos educandos todos os instrumentos necessários para que esse comportamento não apenas mude, mas que seja sintonizado ao seu universo de sentidos, incorporado à sua lógica de vida. E isto, junto à diversidade das experiências sociais que possuímos, parece ser uma tarefa democraticamente desafiadora, e historicamente, muito pouco empregada.

Como podem ser organizadas as experiências de aprendizagem para um ensino eficaz? – Essas experiências de aprendizagem devem ser organizadas observando os fatores tempo e o conhecimento, mas sobretudo quem são os envolvidos no processo educacional. Podemos relacionar ao tempo os fatores como o nível de maturidade dos educandos para a aquisição de determinados conhecimentos, à medida que esses conhecimentos são apreendidos, aprofunda-se no mesmo.

Essas experiências de aprendizagem devem atravessar os diversos campos do conhecimento promovendo uma integração. Devem ainda sintonizar-se com os projetos e as condições de vida dos envolvidos. Para esta pesquisa, não há sentido algum nas rápidas e apressadas transposições de experiências educacionais de outros centros e a desconsideração dos sujeitos envolvidos no Estado e Goiás, assim como, se não se tem um objetivo claro na formação das novas gerações.

Como se pode avaliar a eficácia das experiências de aprendizagem? – Tais experiências de aprendizagem devem ser avaliadas levando-se em conta a compreensão de uma parte significativa dos educandos em relação aos objetivos estabelecidos nos conteúdos ministrados. Esse processo permite a reflexão do educador sobre os elementos currículo x objetivos x conteúdos. Feito isso, o professor realizará as modificações necessárias, visando o engajamento dos estudantes para que se efetive a aprendizagem.

Um processo sistêmico, uma compreensão maior dos estímulos educacionais

como componentes a serem usados/ou recusados com base na própria vida dos(as) educandos(as). A contextualização do processo avaliativo deverá comportar uma boa sintonia com as próprias condições educacionais do passado e do presente do Estado de Goiás. Nesta mesma condição, deverá ainda, combinar uma boa compreensão do patamar em que se encontrava o universo de conhecimentos das diferentes gerações de crianças e jovens goianos e analisar as mudanças ocorridas.

E, ao analisarmos as múltiplas possibilidades abordadas pelos estudiosos sobre o tema, nota-se que, tanto as ênfases quanto as perspectivas apontam em direção ao documento da UNESCO, datado de 1968, que compreende o currículo como “são todas as atividades, materiais, métodos de ensino e outros meios empregados pelo professor, ou considerados por ele, para alcançar os fins da educação” (UNESCO, 1968, p. 30).

Aqui se percebe uma abordagem mais ampla sobre o que se entende por currículo, sendo considerada a dinamicidade do social como um elemento, uma vez que é elaborado para atender uma determinada sociedade, num determinado período histórico, atentado para seus aspectos, políticos, econômicos e sociais.

O final do século XX no Brasil é marcado por conquistas e avanços nos campos educacionais e tecnológicos. Como essas mudanças não contemplaram de forma efetiva as camadas menos favorecidas, e excluídas, nesse período, acaba ocorrendo outro elemento importante, entra em cena estratégias de lutas de pela efetiva participação nessas conquistas sociais, por meio da instrumentalização para o trabalho, promovida pelo ensino.

Aqui se percebe mudanças na legislação educacional com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) ao propor uma maior participação dos grupos sociais ao processo de escolarização com, supostas, pretensões de reduzir o alto índice de analfabetismo no país. Vale ressaltar que a lei abre precedentes para o acesso, mas não garante sua permanência nos meios educacionais. Isto reflete na naturalização da exclusão da população negra, de ingressar nesta disputa, que relegada às profissões com menores rendimentos, baixo nível de escolarização da população adulta e habitando os setores periféricos, quando não a zona rural, é premiada, pela condição econômica e acaba convergindo os seus jovens, quando não as crianças, a se dedicarem ao trabalho para ajudarem no sustento da família. Com isso, os bancos escolares, em todos os seus níveis vão sendo ocupados por outros grupos. E mais uma vez, pavimentando

a posição fácil, de uma meritocracia, que não condiz com a realidade.

No que tange à abordagem curricular, outro teórico que nos inspira com sua análise foi Louis Althusser, ao abordar a existência de um currículo oculto em sua obra *Aparelhos ideológicos de Estados* ao reforçar a materialização da ideologia, destaca o autor, que “uma ideologia sempre existe em um aparelho e em sua prática ou práticas” (ALTHUSSER, 1985, p. 89). Ainda de acordo com o mesmo autor, os sujeitos são agentes pertencentes ao sistema ao afirmar que:

“a ideologia existente em um aparelho ideológico material, que prescreve práticas materiais reguladas, por um ritual material, práticas estas que existem nos atos materiais de um sujeito, que age conscientemente segundo sua crença” (ALTHUSSER, 1985, p. 92).

Desta forma, as observações sobre quais conteúdos escolares a serem listados, e quais não aparecerão, como temos tentado analisar, permitem pensar numa construção social, num propósito de sociedade, que passa também pela normatização destes conteúdos. A noção de que há uma prescrição própria, com fins pensados, com objetivos a serem alcançados, segundo uma crença, faz com que o exercício de acompanhar historicamente a quem a estruturação do sistema educacional, em questão, serviu e a quem deixou de servir, delineia uma postura política nos termos propostos por Althusser.

E, de acordo com Michael Apple (1982, p. 127) o currículo oculto são “normas e valores que são implícitas, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos”. Um currículo oculto, com seus valores e disposições de ensino, aparentemente, transmitidos pelos estabelecimentos. Para esta pesquisa, há apenas uma consideração mesmo que seja tentado deverá encontrar pessoas, grupos sociais, que o avaliaram, que o perspectivaram, e podem ou não considerar sua proposição. Nada é tão direto.

Ainda de acordo com Apple, é pertinente entender currículo oculto como pertencente a um canal por onde se transmite valores, atitudes e regras. Ao passo que o currículo explícito se refere à hierarquização dos graus escolares.

Ao propor uma análise sob a perspectiva enquanto construção histórico-cultural, Maria Aparecida da Silva nos aponta a proporção das dimensões conceituais do currículo como:

[...] o currículo não é uma realidade abstrata, à margem do sistema sócioeconômico, da cultura e do sistema educativo no qual se desenvolve e para o qual é proposto. Quando se define o currículo, estão sendo descritas as funções concretas da própria escola e uma forma particular de focá-las, em um momento histórico e social determinados, para um nível ou modalidade de educação, dentro de determinada instituição, com uma organização própria (SILVA, 2006, p. 4822).

Nas palavras da autora, o currículo não é algo a parte da estrutura da sociedade brasileira. E mediante tais reflexões, percebe-se que o currículo está em constante processo de atualização em consonância com as dinâmicas sociais, políticas, culturais e econômicas.

Com efeito, as lutas por direitos das populações negras, como educação e reconhecimento de sua história e cultura, continuam dando resultados, mesmo que de forma lenta e gradual, uma vez que as abordagens curriculares inserem esses grupos em seus textos. Da mesma forma, o avanço de políticas excludentes, a presença de proposições, supostamente meritocráticas, de valorização da individualidade, em detrimento da coletividade, permitem pensar que a disputa não cessa. Parece haver setores da sociedade brasileira, que acredita, tal como no passado, que determinados grupos de brasileiros, devem ficar proibidos de acessar determinados aparelhos públicos nacionais.

Um dos frutos desses embates foi a criação da Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino. Embora o termo “obrigatório”, em pleno início do século XXI, nos remeta ao processo de exclusão educacional das crianças negras descritos nas cartas provinciais, foi recebida como uma das conquistas, ao menos para os membros dos setores que nunca tiveram suas lembranças, suas memórias, suas compreensões do passado no rol dos conteúdos históricos escolares à disposição das novas gerações. Na mesma linhagem, outra ação afirmativa que, mediante uma análise minuciosa, soa como agressiva, mas também paleativa, é o próprio sistema de cotas.

Por sua vez, em sua obra *Saberes e Incertezas sobre o Currículo* (2013) Sacristán, ao abordar essa questão das inúmeras demandas e mudanças que chegam às disputas curriculares, afirma que:

A condição dinâmica da cultura e do conhecimento na atualidade, a

preocupação com o aumento da qualidade da educação e a crescente pressão do mundo do trabalho exigem mudanças qualitativas dos conteúdos e das formas de ensinar. É por essa razão que são cada vez mais frequentes as reformas nos currículos, as quais nem sempre cumprem o que declaram buscar. Essa falta de acerto é, em boa parte, fruto do excesso de confiança no poder da burocracia das administrações, auxiliado pelos especialistas respectivos, seus fiéis colaboradores (SACRISTÁN, 2013, p. 14).

Entendemos que essas reorganizações curriculares se efetivam nas demandas sociais e que, no estado de Goiás, o instrumento normativo, em questão, foi perpassado pelas pressões, anseios que se transformaram em demandas constitutivas de cada período, materializando posições políticas, em busca de respostas específicas de cada momento.

Nesse sentido, é possível pensar, que ao analisar o currículo e sua conformação vencedora, tem-se desde o período aurífero, o ciclo agrícola e, guardadas as proporções, ao avanço da indústria, com suas incontáveis variações, proposições socio econômicas vencedoras. E esta condição, acaba por determinar, não apenas o vigor de um determinado setor e suas demandas, mas mais do que isto, permite pensar no registo deste grupo, na forma de impressão, de registo temporal, também no currículo. Pois neste desenrolar, parece termos marcar de uma passagem vencedora, para além das questões econômicas, mais também, como já foi dito, na formulação da educação institucionalizada.

Na mesma direção do diálogo com os autores anteriores, sobre o processo de institucionalização do ensino, e o conseqüente currículo, no Estado de Goiás, de acordo com Abreu (2006):

O currículo das escolas de primeiras letras goianas foi definido pelo governo provincial pela Lei nº 13, de 1835, e depois alterado pelos regulamentos de instrução que se seguiram a lei, bem como resoluções e atos durante todo o século XIX. (ABREU 2006, p. 232).

A mesma autora aponta que “A organização curricular das escolas primárias estabelecia, entre outras coisas, a finalidade do ensino primário, os conteúdos a serem ministrados, a avaliação escolar, as punições discentes e o calendário escolar”. (idem) Ainda assim, cabe indagar, ao menos em linhas gerais, acerca da participação, dos destinos, das intenções que se orientavam esse processo.

Orientando para um currículo de base nacional comum para o Ensino Fundamental e Médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96)

entende o currículo escolar como "um conjunto de dados relativos à aprendizagem escolar, organizados para orientar as atividades educativas, as formas de executá-las e suas finalidades".

Segundo Kelly (1981, p. 20), no tocante ao currículo, "as metas são geralmente encaradas, como enunciados muito genéricos, dos fins e propósitos pretendidos, tais como desenvolver consciência crítica ou promover compreensão [...]". Percebe-se que a elaboração do currículo, aparentemente, não é tarefa fácil, uma vez que se necessita abarcar os principais elementos que constituem o saber elaborado.

Ao mesmo tempo, as formulações amplas, genéricas, evasivas, podem conter elementos de uma estratégia de dizer, sem dizer nada. Esquivando-se de responsabilidades, por meio da imprecisão de não ter, também, proposto nada de forma clara. Num exame, ainda que rápido, fica muito difícil compreender quais são os principais elementos que compõem o currículo, e por quais razões são esses e não outros? Por certo, o processo de colonização do conhecimento, e a importação de epistemologias, pode explicar o processo, mas não é isto que se busca.

Objetiva-se compreender as razões e as consequências humanas de um processo de formação que opta por excluir, por naturalizar processos de hierarquização, dentre outros. Retomando uma disposição inicial, as famílias sabem quais as informações são relevantes para a vida prática, a vida real, quais são os pontos a ser observar, quais são as razões a orientar os procedimentos, e mais importante, as famílias sabem, com este "currículo" onde querem que os seus filhos cheguem.

Segundo Lima (2006, p. 147) "o estudo do currículo deve atender a quatro pressupostos básicos: oferecer uma visão de cultura que as escolas transmitam, este processo deve ser entendido como uma seleção historicamente construída, promover a interação teoria e prática e ser flexível". Concordando com a afirmativa anterior, serão analisados, de forma detida, os saberes e os conhecimentos produzidos no âmbito escolar e o seu reverberar na sociedade na qual está inserida. Importa compreender e contrastar que esta visão de cultura esteja acessível aos educandos, assim como suas implicações, e que esteja em consonância com os anseios e perspectivas dos diversos grupos sociais que a compõem, mesmo em diálogos diversos, como recusas, afastamento, busca de outros fundamentos históricos. Mas para Lima, mencionado acima, o estudo do currículo é:

a) Um processo historicamente construído – Percebe-se que o currículo tem uma trajetória para sua construção e que neste percurso, passou por reformulações e reorientações objetivando aglutinar os conhecimentos necessários para atender às demandas de determinados grupos sociais, em determinados espaços e tempos;

b) Promover a interação teoria e prática – Seguindo esta linha, o currículo torna-se agregador destes conhecimentos acumulados, que por sua vez, tem na aplicabilidade e no saber fazer a materialização de tais conhecimentos. Onde teoria e prática não são dissociadas;

c) Ser flexível – Tendo como referencial o dinamismo das sociedades, o currículo não deve ser estático, uma vez que os conhecimentos estão em constante mutação orientada pela busca de novos mecanismos, novas tecnologias e respostas para as diversas inquietações que sempre acompanharam o ser humano.

Partindo dos apontamentos citados, do currículo como um processo – historicamente construído; como um instrumento que promova a interação entre teoria e prática e que seja um modelador social de flexibilidade, tem-se o currículo histórico escolar, como o elemento aglutinador dos conteúdos, selecionados por um grupo de “especialistas” de acordo com uma concepção de sociedade, a serem ministrados em sala de aula.

Esse instrumento de orientação não deve ser visto como algo estático, limitador das práticas educativas e sim um indicador dos caminhos a serem seguidos pelos educadores. A grande velocidade dos processos de comunicação, o aumento das produções junto aos Programas de Pós graduação, os congressos de pesquisadores, os processos de revisão bibliográfico, temáticos, enfim, de revisão dos cânones do passado, podem ser elementos que ajudam a compreender as mudanças curriculares, mas mais do que estes elementos, há que se considerar as alternâncias nos processos decisórios, assim como a não sedimentação de um conjunto comum de saberes e entendimentos do passado que contemple os diversos grupos sociais brasileiros.

O estudo sobre o referido documento tem se tornado cada vez mais intenso, sobretudo nos cursos de formação de professores uma vez que o currículo e seus fundamentos vêm passando por mudanças significativas e implementações constantes. Nossas atenções estarão voltadas para a percepção de como o conhecimento não escolar ou do cotidiano e, se é articulado (ou não) com os saberes escolares propondo uma valorização de ambas as vertentes. Para as

intenções dessa reflexão, o autor Bachelard (2005, p. 309, 310) nos inspira, ao afirmar que:

Uma cultura presa ao momento escolar é a negação da cultura científica. Só há ciência se a escola for permanente. É a escola que a ciência deve fundar. Então, os interesses sociais estarão definitivamente invertidos: A Sociedade será feita para a escola e não a Escola para a Sociedade (BACHELARD, 2005, p. 309, 310).

O que se ensina e o que se aprende deve fazer sentido na vida dos educandos, não se limitando ao ambiente escolar. Daí a necessidade de uma maior observância dos elementos políticos, sociais e culturais de determinada sociedade por parte dos educadores e das instituições. De outra forma, corre-se o risco de perpetuar-se as práticas educativas onde algumas crianças, sobretudo as crianças negras não se sintam socialmente representadas.

Optou-se por esta abordagem na busca de um entendimento de como se dá a leitura e interpretação dos conteúdos elencados pelo currículo na disciplina de História e a aplicação e/ou incorporação da História local no referido processo em sala de aula para problematizar escolhas e sentidos que emanam dessas posições sobre o conhecimento histórico escolar, especialmente no que se refere a um personagem dos vários grupos sociais brasileiros, a criança negra (cabe mencionar a situação da criança indígena) e suas memórias que chegam por meio das suas práticas sociais.

Levando em consideração a complexidade que envolve a dinâmica de vida de uma sociedade múltipla, com memórias e compreensões do passado diversas, assim como os conceitos já apresentados, (e retomando-os oportunamente), pode-se também procurar entender que, dada a sua importância, a elaboração do currículo deve levar em conta os saberes sociais e a multiplicidade cultural presentes no Estado.

De outra forma, ou seja, desconsiderando as diversas formações culturais de nossa população, seria promovido um desinteresse, e pode se pensar mesmo, numa posição política de recusa e não reconhecimento de sua legitimidade, na maior por parte dos alunos no que diz respeito à disciplina História, uma vez que para Forquin (1993, p.144) “[...] é necessário que o que se ensina valha a pena”. Os saberes institucionalizados devem estar articulados com os saberes sociais visando uma melhor compreensão do mundo que o cerca e possibilitar a interação com as

práticas cotidianas.

Vale ressaltar que para além do que está posto, faz-se necessário analisar mais, observar mais questões históricas, desnaturalizar compreensões fáceis do passado, assim como do Ensino de História ao longo dos anos. Importa perspectivar a construção das diversas subjetividades transpondo os conhecimentos da sala de aula e refletindo no ser e no fazer dos educandos enquanto portadores de saberes e de conhecimentos adquiridos durante suas vivências.

Assim sendo, percebe-se a necessidade dos educadores extrapolarem os conteúdos relacionados para cada nível e observarem as crianças, em sala de aula, assim como no entendimento e valorização de suas práticas sociais.

Por outro lado, as discussões sobre os vários processos de formação, sobre o currículo oculto, sobre a seleção dos conteúdos históricos selecionados, dentre outros, em diálogo com os autores, e mesmo tendo como embasamento o pensamento de Althusser aponta o currículo como instrumento representativo do aparelhamento ideológico do estado, que, em determinados momentos é promotor, e em outros, pode minorar as desigualdades no que concerne aos meios educacionais (SILVA, 2006, p. 4824). Corroborando com tal pensamento, Michel Apple afirma que:

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula do país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam o povo. (APPLE 2000, p. 53)

Percebe-se os elementos dos quais o currículo está carregado. E sendo assim, faz-se necessário uma redobrada atenção e mesmo a questão do distanciamento da suposta ingenuidade interpretativa de alguns educadores, e importa compreender quais interesses o instrumento contempla, sendo o legitimador do poder estatal, e mesmo entendimentos e proposições de grupos específicos de nossa sociedade.

Da mesma forma, cumpre observar a sociedade. Será mesmo que as pessoas se rendem ao currículo ministrado nos estabelecimentos educacionais? Haveria proposições sociais à revelia do que prescreve o currículo? Haveria ainda estratégias familiares para dialogar com um currículo que apresenta elementos

históricos que pouco afetam a vida real de determinados sujeitos? A noção de conhecimento legítimo, mencionado no trecho acima, faz pensar em uma legitimidade proporcionada por quem? Pelas instituições e os pares dos diversos campos do conhecimento e/ou pela sociedade e sua compreensão da relevância destes conhecimentos ofertados às novas gerações?

São perceptíveis as tensões e as disputas decorrentes do processo de elaboração curricular, devido à “necessidade” de se respaldar um número significativo de anseios a ele creditados, tendo como resultado uma almejada educação escolar. De acordo com Miguel González Arroyo (2011):

Nem as escolas, nem seus mestres e educandos tem ficado à margem dessa rica e tensa dinâmica social. Tornaram-se mais uma fronteira-território de disputa. Ignorá-la ou resistir a ela é ingenuidade. Podemos constatar que muitas escolas e redes e tantos mestres e educandos têm acompanhado e respondido a esta rica dinâmica através de propostas, projetos e reorientações curriculares. O fato da escola, sobretudo pública, de seus profissionais serem tão criticados é sinal de que incomodam, estão vivos. Se há muita vida lá fora, também há muita vida disputada nas salas de aula. Há muita disputa lá dentro e muitas disputas fora sobre a função da escola e sobre o trabalho de seus profissionais. Sinal de que o território da escola ainda é importante para a sociedade, e sobretudo, para as crianças, os adolescentes, os jovens e adultos populares e para seus professores(as). A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais. Nós mesmos, como profissionais da escola, somos foco de tensas disputas. Bom sinal. Quando os controles gestores se voltam contra os profissionais é sinal de que estes estão se afirmando mais autônomos nas salas de aula e no ensinar-educar. Estão construindo seus currículos (ARROYO, 2011, p. 12 e 13).

Arroyo coloca o quanto a escola está no centro de um debate de suma importância para a sociedade. O processo de formação ainda é uma disputa que encerra muitas lutas. As compreensões são diversas, a estrutura da sociedade se alterou profundamente, antigos papéis sociais são recusados, novos personagens reivindicação postos e poder, dentre outros elementos que marcam as mudanças ocorridas. Encerrando uma riqueza sem paralelo.

De acordo com o autor, as escolas, os professores, os pesquisadores do ensino além de outros personagens envolvidos com o processo de formação estão no centro de um debate intenso, o que denota a importância da questão educacional.

As diversas forças sociais aparecem propondo, posicionando-se em relação ao passado e ao que desejam no presente. Para esta pesquisa, as considerações acima são de extrema importância, ao mesmo tempo que permite pensar sobre o

comportamento educacional extra escola. As práticas sociais também disputam transmissão de conhecimento e de entendimento do passado à revelia da instituição escolar e/ou por causa dela.

Recorrendo novamente a Bachelard (2005), para quem a escola deve ser feita para atender às demandas sociais, a instituição sofre as influências do meio externo, sendo assim, as constantes mudanças pelas quais a sociedade passa, ressoam diretamente naquele espaço educacional. Ainda nesta direção, considerando as observações de diversos autores, creio que podemos afirmar que a sociedade imprime suas considerações, suas preocupações no interior do estabelecimento escolar.

Vimos que o currículo, e conseqüentemente os conteúdos históricos escolares, e mesmo o sentido de orientação histórica alinha-se com as disposições de grupos diversos. A pergunta que permanece é porque razão as pretensões e as disposições das populações negras, e também da população indígena, não aparecem, historicamente, no processo de constituição da educação, nos diálogos sobre currículo, exceção feita às mencionadas leis 10.639 e 11.645 que são extremamente recentes na história da sociedade brasileira? E ainda assim são contestadas.

Ainda em sintonia com as proposições de Bachelard (2005), se percebe um contínuo processo de reorientação e atualização do currículo. E, em meio a essas mudanças estão os educadores num constante pensar e repensar o papel da educação e suas práticas pedagógicas.

Quando ocorre esse movimento de repensar o papel da educação, das instituições de ensino e a função do professor, o currículo passa por essas reorientações, onde as demandas sociais devem ser contempladas.

A não observação dessas demandas sociais, implica num descompasso entre as instituições de ensino e a sociedade. Indicaria uma outra coisa? Seria possível pensar num projeto de sociedade sem estas memórias, sem estas lembranças, sem estas referências de conhecimento? Uma vez que o desconhecimento ou o ignorar essas demandas sociais, que se constituem em necessidades educacionais impossibilita uma ação mais efetiva sobre os sentidos do ensino, sobre o reconhecer-se nessa lógica de aprendizagem, sobre o diálogo com as práticas diárias dos sujeitos do processo educacional.

As críticas têm acompanhado a escola e os professores em suas trajetórias.

Sobretudo aquelas que interessam a este tópico da pesquisa, ou seja, o currículo. Como visto em páginas anteriores, o fazer pedagógico, o que era ensinado e como era ensinado sofreram críticas desde o período provincial. Concordando, ao menos em parte, com o autor, tais críticas levam a uma reflexão sobre o ensino, ou como afirma o autor, é a construção do currículo. Ainda para o autor, o território escolar é espaço de disputa, por ser a escola um dos espaços de difusão do conhecimento e de formadores de opiniões. Por um lado, se é importante para os indivíduos de uma comunidade, sobretudo as classes menos favorecidas, por outro, pode conscientizar e instrumentalizar esses indivíduos para o enfrentamento às estruturas do poder.

O currículo, aparentemente, se efetiva como elemento central no âmbito dessas correlações de forças formadoras do espaço escolar, trazendo luz sobre si pelo fato de ser, como observa Arroyo, ao considerá-lo como:

[...]o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares da Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores etc. Quando se pensar em toda essa diversidade de currículos, sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder (ARROYO, 2011, p. 13).

A elaboração dos currículos constitui-se em momentos geradores de tensões uma vez que os vários segmentos sociais elencam suas perspectivas sobre o que deve ou não ser ensinado. Essas escolhas perpassam o MEC, por meio de legislações educacionais, dos posicionamentos dos Conselhos, Câmaras, Secretarias dentre outros setores. Aparentemente, a forma como se institucionalizar o currículo escolar é um processo claro, como marcam os processos democráticos modernos, sim a democracia trata-se mais de transparência do rito, do que, propriamente de volume de participação. Ainda assim, fica claro que determinados conteúdos sociais não conseguiram fazerem-se presentes. Essas proposições levam a embates onde as intencionalidades se tornam prioridades, que nem sempre, atendem aos interesses das camadas populares e sim, se perpetuam como instrumentos de poder por meio das políticas educacionais.

De acordo com o autor, para atender às inquietações e indagações dos jovens os professores trabalham com dois currículos: o currículo oficial, elaborado,

sequenciado, prescrito e o currículo que abarca os conhecimentos “periféricos”, ou seja, os conhecimentos que não estão contemplados no primeiro mas que são aprendidos nas relações sociais e nas vivências.

Os currículos estabelecidos são o produto final dos diálogos de diversos setores da sociedade e para que o ensino se efetive da maneira mais satisfatória possível, é estruturado a partir de uma gama de normativas que possibilitem o bom andamento das instituições de ensino. Esta estruturação visa dar resposta aos anseios anteriormente mencionados. O currículo é portador dos regulamentos, normas, organização do espaço e dos rituais que são pertinentes ao ambiente escolar. Os conhecimentos “periféricos” seriam uma forma de reconhecer a “incompletude” de determinadas formulações educacionais.

O problema é que o reconhecimento, sem uma mudança profunda, com a incorporação dos temas e perspectivas históricas dos demais sujeitos sociais, pouco, ou nada acrescenta.

Faz-se necessário, entender a complexidade dos elementos que marcam as escolhas humanas, os processos sociais, as disputas históricas e conseqüentemente a sua repercussão na sala de aula, nas definições dos conteúdos históricos escolares, especialmente dos elementos que compõem o currículo, pois indicarão aos educadores os caminhos a serem seguidos objetivando o melhor desenvolvimento do papel das instituições de ensino na formação dos sujeitos.

CAPÍTULO 3 – OS CONTEÚDOS ESCOLARES E AFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Em linhas gerais, no tocante ao processo histórico brasileiro relativo às instituições escolares, tem-se que as primeiras organizações, o que pode ser entendido como as escolas organizadas pelos Jesuítas, em solo brasileiro, buscavam apresentar as condições para “ler, escrever e contar”, componentes do curso elementar onde se ensinava as primeiras letras e, também, era ministrado o Catecismo, Autos e Hinos Religiosos, ou seja, priorizava a educação, entendida como elementar, mas altamente voltada para os interesses religiosos.

A estrutura e a organização curricular jesuítica se baseava no Ratio Studiorum que, segundo Cunha (2007, p. 26 e 27) fora promulgada em 1559 e previa um estudo e currículo único para os estudos escolares divididos em dois graus: o inferior e o superior. No inferior propõe Gramática, Humanidades e Retórica e no superior Filosofia e Teologia.

Como já visto, nestas aulas aprendia-se o que se chamou de elementar, e conforme Jose Rodrigues Jardim “[...] nestas aulas se [ensinam] ler, escrever, as quatro operações de contas e a doutrina Christã”. (Relatório do Presidente da Província de Goiás de 1835, p. 7 *apud* ABREU p.233).

Nossos questionamentos sobre o currículo educacional e suas relações com as construções sociais e históricas dos vários grupos sociais brasileiros, voltam-se para a natureza e o teor dos conteúdos elencados na disciplina de História para a etapa final do Ensino Fundamental nas escolas da rede municipal da cidade de Niquelândia não são isolados. Entendemos haver uma forma de ligação entre a escolha dos conteúdos escolares, suas intenções, o processo de formação social, a proposições educacionais para grupos populacionais distintos, cumpre compreender elementos de seus efeitos, dentre outros.

Sabemos que a educação passou por transformações, com elas vieram as críticas sobre como se ensinava e o que se ensinava, além do que se objetiva com o ensino. É o que se percebe na escrita de Francisco Januário da Gama Cerqueira, quando diz que:

“É limitadíssimo o ensino que se dá nas nossas escolas. Nellas, com poucas excepções, os meninos aprendem apenas a ler e a escrever e a fazer as quatro operações fundamentais da Arithmetica, e, o que peor é tudo isso muito mal quasi sempre”. (Relatório do Presidente da Província de

Goiás Francisco Januário da Gama Cerqueira 1858b, p. 5 *apud* ABREU p.232).

Aqui se percebe uma crítica em relação ao pouco conteúdo ensinado nas escolas e o descontentamento com a baixa qualidade do que era ministrado.

Reforçando tal observação, o Vice-Presidente da Província Francisco Ferreira dos Santos Azevedo afirma que “[...] presentemente nossos Mestres de Primeiras Letras nada mais fazem do que ensinar a ler e escrever, de sorte que quando hum menino sahe da Escolla ignora os conhecimentos os mais triviaes, e os seos próprios deveres [...]” (Relatório do Vice-Presidente da Província de Goiás, 1843, p. 8 *apud* ABREU p.233). Pode se observar dos apontamentos transcritos, que o objetivo desejado pelo Presidente da Provincia não fora alcançado.

Da mesma forma, há questionamento acerca da competência dos professores em capacitar, adequadamente os educandos. O que há de fato é que o resultado, pela ótica do responsável pela Província, não é o adequado.

Por meio das leituras e diálogos com as produções de vários autores e suas disposições, percebe-se a insatisfação com a educação na província, sobretudo com os conteúdos ministrados, uma vez que não se percebeu o aprendizado dos valores humanos, o que parece ser confirmado nas palavras de outro administrador Jose de Assis Mascarenhas:

“[...] [o] que se costuma á dar nas escolas, ler, escrever, contar, doutrina Christã; demais alguma cousa se precisa, he necessario inspirar nos meninos os princípios de Moral,o amor ao trabalho, o horror a preguiça[...]” (Relatório do Presidente da Província de Goiás, 1845, p. 7 *apud* ABREU p.233).

Nota-se que esse discurso é atravessado pelas intenções da Igreja e do Estado, cujos objetivos, nem sempre, convergiam para uma mesma direção. Todavia, essa conturbada relação se fez necessária, uma vez que as cooperações de ambas as partes permitiam uma melhor fluidez da sociedade, ao menos para alguns grupos. Nesta confluência estava a educação que, além das funções pedagógicas, era a propagadora dos ideais econômicos e religiosos, de determinados setores dessa sociedade.

O argumento acima nos indica os princípios sobre os quais se estruturou a educação na Província. Aos professores era dada a autoridade de pai sobre os alunos, para corrigirem e complementarem qualquer falha ou deslize comportamental

das crianças. Aqui se faz presente a força coercitiva da instituição religiosa que inculcia nos estudantes sua ideologia. Ao ministrar-lhes conteúdos, dentro de disciplina já mencionada, intentava regular o comportamento social por meio de seus princípios sobre a moral.

Neste quesito, era aliada do Estado por regular o comportamento social com seus valores e dogmas, reduzindo os excessos e a ociosidade sob o pensamento de ordenar para progredir. Paralelo a isso, buscava despertar, ou implantar, nos jovens suas vocações para o Clero. Por certo, esta disposição poderia chocar-se com as pretensões das diversas famílias, dos distintos grupos sociais presentes nesta sociedade. Ainda assim, a postura normativa da instituição escolar destaca. Uma história única, apenas uma maneira de entender os acontecimentos passados, agora somado à condição de uma única religião.

Outra atribuição outorgada à escola foi a de incentivar e orientar os jovens quanto à necessidade de se dispor ao trabalho e os benefícios oriundos deste. Outra vez se entrelaçam os interesses e ideologias de setores da sociedade brasileira. Num primeiro momento, o impedimento de que as crianças e os jovens negros(as) ainda que libertos frequentassem as escolas, o que, invariavelmente, acarretaria o trabalho como única possibilidade de auferir alguma renda. Agora, é exatamente o ensino que é chamado a promover o ‘amor ao trabalho’. Pelo lado religioso, o trabalho também era uma forma de afirmação da fé cristã, pelo econômico era necessário para reduzir as despesas dos cofres públicos e aumentar as arrecadações para fortalecer o projeto de desenvolvimento.

No mesmo tom que se instigava as crianças ao mundo do trabalho e suas benesses sob a égide do “ora et labora”, se atribuía à preguiça algo prejudicial ao sujeito, à sua família, ao Estado e à sua relação com a fé uma vez que tal conduta era condenada pelas sagradas escrituras e vista como pecado.

Outra referência à pouca qualidade do ensino acompanhada de sugestão quanto ao que se julgou necessário para uma maior eficácia da educação onde já se levantava questões relacionadas aos valores humanos e sobretudo ao trabalho.

Na concepção do presidente da província Jose Vieira do Couto Magalhães:

A Instrução Primaria comprehende actualmente a leitura e a escripta; as regras elementares d'arithmeticas; a theoria e pratica das quatro operações sobre números inteiros, frações ordinárias e decimaes, e proporções; os systemas mais usados de pesos e medidas; a grammatica da lingua nacional; o cathelicismo (sic), explicações sobre os dogmas fundamentaes

da Religião e doutrina christã, e as principaes orações. Consta para o sexo feminino das mesmas matérias com pequena alteração, devendo ainda as professoras ensinar as matérias indispensáveis a economia domestica. De tudo isso infelizmente mal se ensina a ler, escrever e a pratica das quatro operações sobre números inteiros e isso no decurso de quatro e mais annos (Relatório do Presidente da Província de Goiás de 1863, p. 5 *apud* ABREU p.233).

Os discursos que se seguem enfatizam o importante papel da educação como mecanismo para ordenar e constituir um povo civilizado parecem compor bem mais do que uma sequência de afirmações soltas. Os apontamentos iniciais em que constam a preocupação com a matemática, a própria gramática, esta já uma importação, a busca pelos fundamentos da economia doméstica, mas destaco a presença catecismo, e as explicações dos dogmas fundamentais de uma dada religião, permitem ver que identidade, que contornos de sociedade, que exclui, se deseja. Esses princípios aspiravam nortear a formação da sociedade goiana, bem como forjar sua identidade.

Ao fazermos breve análise de como eram vistas as crianças no Brasil, percebemos que, excetuando-se algumas particularidades, o mesmo olhar era direcionado às crianças de Goiás. Quanto a isso Ariès (2016) nos aponta que eram tidas como miniaturas de adultos, no caso deste estudo, e a compreensão de que o Brasil é um país múltiplo, teremos então, miniaturas de determinados sujeitos, e não de outros.

Dentro dessa conjuntura social, Valdez (2003) nos mostra que sua alimentação, vestimenta, trabalho e cotidiano pouco se diferenciava da vida rotineira dos adultos. No mais, contraiam matrimônio e constituíam família muito cedo.

Em alguns momentos desta argumentação, vimos que parte das crianças ficara proibida de frequentar as escolas. Com o passar dos tempos e as mudanças, os estabelecimentos educacionais passaram a aceitar crianças várias, mas passaram a ofertar processos formadores distintos. Para as crianças das camadas abastadas o projeto de estudos estava voltado para o 2º grau e, para outros, os bancos das universidades, às crianças das famílias pobres restava aprender o elementar como a escrita do nome ou leitura de uma carta. Suas atenções eram voltadas para o trabalho objetivando o sustento ou melhoria nas condições de vida da família.

Dentro do processo de aprendizagem da gramática e da língua nacional, se o básico era tido como suficiente, na aritmética os objetivos não se distinguiam em

muito. O aprendizado dos números e de cálculos elementares envolvendo as quatro operações eram o suficiente para serem empregados no dia a dia e, sobretudo, na época das colheitas onde esses conhecimentos eram mais empregados.

Ao analisarmos os estudos de Valdez (2003) percebemos que era comum a retirada de crianças pobres, incluindo as indígenas, do seio de suas famílias e entregues às famílias com melhor poder aquisitivo para que delas cuidassem e que fossem inseridas no mundo civilizado.

Um dos componentes para essa mudança de comportamento seria o aprendizado dos princípios cristãos. Tal prática era encarada como arrebatadora dessas crianças, pois funcionava como impedimento para que, aparentemente, povoassem as ruas. Essa caridade, incentivada pela igreja, chegou às crianças negras que eram adotadas pelas famílias ricas, todavia não recebiam pelos exaustivos serviços prestados e sofriam todos os tipos de maus tratos, chegando, inclusive, a virem a óbito conforme a mesma autora.

Em outras palavras, o que se ensinava/aprendia nas escolas de Primeiras Letras em Goiás, em muito deixava a desejar. Tanto em quantidade quanto em qualidade, o ensino não se dava de forma satisfatória.

Crítica igualmente contundente fez Fulgêncio Firmino Simões onde destaca:

A escola não pode ser a casa em que a criança va conhecer materialmente as letras do alfabeto, ligar e decorar as syllabas. É preciso substituir a criança-machina pela criança-gente. A intelligencia é como o leão, que dorme; despertemol-a que ella desenvolverá suas forças e dominará o tempo e o espaço. O mestre precisa conhecer as facultades intellectivas para despertal-as, isto é, precisa saber. (Relatório do Presidente da Província de Goiás, 1888, p. 11 *apud* ABREU p.233).

A chamada acima, nos aponta a preocupação do Presidente da Província com o que era ministrado nas escolas, bem como a formação das crianças. Destacamos alguns elementos presentes no registro da preocupação do governante.

Aqui percebemos, mais uma vez, uma distinção clara dos papéis a serem ocupados e desenvolvidos por cada grupo na sociedade. A insatisfação, acima explicitada, se refere às crianças brancas que não deveriam se ater apenas ao processo repetitivo, mas que todos os envolvidos propusessem um desenvolvimento amplo da criança.

Não contempladas na inquietação, acima descrita, estavam as crianças negras uma vez que mesmo os “insatisfatórios” aprendizados das letras a elas não era acessível. Restava-lhes o ser, não uma criança-máquina somente, aprendendo com os mais velhos como trabalhar nas fazendas, lavouras e minas, ou seja, o trabalho repetitivo. Essas crianças seriam ainda, as que receberiam um grande volume de conteúdos formativos advindos dos pais, dos avós, dos tios, e da forma como se processou a transmissão de informações, inclusive, por meio das práticas sociais.

A classe dominante propagava que os jovens negros eram desprovidos da mais elementar capacidade intelectual, com isso, não teriam o perfil necessário para dominar a leitura, a escrita e as ciências. Esses jovens, em relação ao ensino institucionalizado, eram direcionados aos trabalhos árduos e rotineiros, o que, para muitos, não exigia muito esforço mental.

Por sua vez, a lei nº 13, de 23 de julho de 1835, já mencionada, estabelecia a obrigatoriedade da instrução mas não sua garantia por parte do Estado. Sendo assim, poderia se dar em escolas públicas, particulares ou em casa os fundamentos do processo formativo. Percebemos neste comparativo que de acordo com o autor o ensino doméstico, com o escolar se equiparavam e que se fazia necessário uma formação mais ampla, onde crianças e adolescentes não fossem meros repetidores do básico que lhes era ensinado mas, que fossem instruídos como seres pensantes e capazes.

Mediante análise dos mencionados documentos, e da disposição de compreender elementos do processo educacional relacionados a um grupo especial de sujeitos históricos, nem sempre lembrados, percebe-se a insatisfação dos presidentes da província de Goiás ao se referirem ao ensino público. Acreditavam que os mestres deveriam ir para além dos conteúdos acima citados, ou seja, deveriam ensinar valores na preparação dos jovens para um melhor desenvolvimento do seu papel frente ao “estabelecido” pela sociedade.

Ainda relacionado aos escolares, para Severino (2002, p. 72) “a educação é uma prática social e política cujas ferramentas são elementos simbólicos, produzidos e manuseados pela subjetividade e mediados pela cultura”. Um dos elementos que compõem o processo educativo são os conteúdos escolares a ser ministrados às novas gerações. Estes são selecionados, não somente de acordo com a capacidade de compreensão e aquisição de determinados conhecimentos por parte dos alunos

para a conclusão de uma etapa de ensino, mas também combinam elementos que permitem pensar acerca do que se deseja do futuro de uma sociedade, ou seja dos desígnios que aquele grupo de especialistas, selecionadores, entendem como o futuro a ser vivido por aquela sociedade, de forma que procura determinar, estabelecer como sendo a melhor formação a orientar as novas gerações de homens e mulheres. Sendo assim, Sacristán (1998, p. 120) afirma que:

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. [...] Quando há ensino é porque se ensina algo ou se ordena o ambiente para que alguém aprenda algo. [...] A técnica de ensino não pode preencher todo o discurso didático evitando os problemas que o conteúdo coloca (SACRISTÁN, 1998, p. 120).

Para o autor, os conteúdos escolares são a materialização das intencionalidades presentes na proposta do poder público e dos órgãos educacionais na perspectiva de que tipo de sujeito se quer formar e qual é o modelo aceitável de sociedade. Sem os conteúdos, todo o processo educacional não seria nada além de formalização.

Nesse sentido, uma longa combinação de informações e perspectivas sobre o passado, por certo, formam uma narrativa. E essas narrativas podem conter elementos, e mesmo posições políticas que não são as mesmas que determinados grupos comungam. As memórias e compreensões do passado, advindas das Celebrações das Congadas de Niquelândia perfazem uma forma de currículo, e mesmo de compreensão de ser e estar no mundo, somando elementos que podem compor partes importantes da identificação e mesmo da identidade das pessoas. E mais do que isso, perfazem, o que menciona o autor acima, são sim conteúdos históricos.

As histórias de vida, a leitura de acontecimentos passados, as formas de entendimento do futuro, os valores comuns, os sentidos de orientação históricas, dentre outros, são plataformas importantes de reconhecimento e de reconhecer-se no mundo.

Os projetos educacionais perpassam pela escolha dos conteúdos escolares a serem ensinados em sala de aula, assim como buscam diálogos com uma noção de identidade a ser complementada pela formação institucionalizada. Tal seleção se dá nas instâncias superiores e vai de encontro ao que determinada sociedade julga

ideal para atender às suas demandas.

Há que se perceber que o discurso educacional formatado no currículo, traz consigo as intencionalidades de seus elaboradores o que, nem sempre, é posto em prática pelos educadores. Ainda assim, há que considerar a maneira como determinados grupos sociais são perspectivados, são compreendidos como elementos formadores da nação. E nessa direção as famílias negras, e suas trajetórias históricas, são entendidas de uma maneira pouco/nada inclusiva.

Uma questão que se coloca é o enfrentamento, por parte dos agentes educativos, da necessidade de um atendimento individualizado aos educandos, pautando-se na dimensão política e social da educação por perceber que não há uma compreensão de tudo nem de todos sobre os conteúdos.

Nesse ponto assenta-se um dos elementos mais significativos para que se efetive o processo ensino aprendizagem, a definição de quem são os eleitos para decidir sobre quais conteúdos, e conseqüentemente, sobre o que vem a ser e a seleção dos conteúdos a serem ministrados. Essas escolhas devem levar em conta o recorte cultural contemplado bem como que tipo de sujeito pretende-se formar, assim como, com quem se dialoga no processo formativo.

Nessa direção, tem-se que de acordo com Padilha (2004, p. 175):

[...] a retomada ou aplicabilidade nas escolas ou em outras instituições educacionais dos Círculos de Cultura, devidamente contextualizadas para a época em que estamos vivendo, e, portanto, ressignificadas, pode oferecer importante estratégia de construção de um currículo que leve em conta as diferentes culturas, cada vez mais presentes e evidenciadas nas instituições educacionais e em toda sociedade (PADILHA, 2004, p. 175).

Por sua vez, os Círculos de Cultura possibilitam a ampliação e disseminação dos conhecimentos por se pautar no debate das questões do cotidiano, da auto estima, da valorização de passagens do passado, do reconhecimento, dentre outros.

Ainda de acordo com o autor, tal prática é facilitadora do diálogo por promover a interação entre os participantes onde são abordadas questões como valores, economia, religiosidade e cultura dentre outros. Desde que não ocorra proibições legais, e mesmo bloqueios estratégicos, para que determinados grupos possam, ao menos, permanecer nas escolas.

CAPÍTULO 4 – AS PRÁTICAS SOCIAIS E OS ENTENDIMENTOS DO PASSADO

Entendemos que o processo ensino aprendizagem, institucionalizado, é constantemente discutido e atualizado como forma de acompanhar as mudanças que ocorrem nas sociedades. Entretanto, para alguns educadores, o processo de desenvolvimento da educação ocorre em velocidade inferior, se comparado, por exemplo, com o econômico e o tecnológico.

Sob a luz desta afirmativa percebemos que a questão da estruturação curricular se insere nesse quesito, uma vez que ocorre de forma mais lenta do que a desejada por alguns educadores. Isso nos possibilita traçar uma linha do tempo e refletir sobre o Ensino de História.

Ao analisar o Ensino de História no século XIX, Elza Nadai nos afirma que:

A história inicialmente estudada no país foi a história da Europa Ocidental, apresentada como verdadeira História das Civilizações. A História pátria surgia como apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando um papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com um número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (NADAI, 1992-1993, p. 146).

Mesmo com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838¹, os acenos para a estruturação de uma história nacional ainda eram considerados incipientes. Não é preciso ir muito longe para se compreender as razões da criação do referido instituto. Da mesma forma, há que se considerar, como já foi feito neste estudo, que a transmissão das compreensões dos acontecimentos passados, podem ser feitas de forma institucionalizada, mas podem ser feitas por outros meios, com a transmissão de lembranças, memórias e das práticas sociais.

Com base nessa reflexão a mesma autora nos mostra que:

No Brasil, a constituição da História como matéria de pleno direito ocorreu no interior no mesmo dos movimentos de organização do discurso laicizado sobre história universal, discurso no qual a organização escolar foi um espaço

¹ Para alguns elementos do IHGB, tem-se que com o processo de institucionalização do Império Brasileiro, que aconteceu entre os anos de 1824 e 1831, como havia o desejo de se criar um “projeto para a nação”, isto é, dar ao país recém-independente uma identidade e uma imagem orgânica. Muitos políticos e intelectuais expressavam tal necessidade e pensavam em estratégias múltiplas para tornar viáveis pesquisas sobre o que havia no país, sobretudo no interior (ainda pouco conhecido à época), de culturalmente substantivo, bem como o que havia, na esfera da natureza e da geografia, que ainda não tinha sido descoberto.

importante das disputas então travadas, entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil (NADAI, 1992-1993, p. 145).

Entende-se, com base em tais afirmativas, que a história nacional estava relegada a um segundo plano, uma vez que contemplava-se o que era produzido fora do país. A partir de 1970 emerge a preocupação com o quê se ensina e como se ensina História. Podemos acompanhar este processo quando atentamos para a composição curricular do Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental em Goiás, de 5^a a 8^a séries, estruturado na década de 1980 e tendo sua reformulação em 1995 pela Secretaria de Educação e Cultura onde propõe:

5^a. Série – Noções básicas. Os primeiros grupos humanos. As bases da civilização. As primeiras civilizações: Egito e mesopotâmia. Sugestões metodológicas

6^a. Série – As civilizações orientais: egípcios, mesopotâmios, fenícios e hebreus; as civilizações clássicas: Grécia-Roma; o feudalismo europeu até o renascimento do comércio e o fim da Idade Média; Sugestões metodológicas.

7^a. Série – As sociedades europeias da época moderna; as sociedades indígenas pré-colombianas; a conquista e a colonização da América; a sociedade colonial brasileira; o liberalismo e o processo de independência na América. Sugestões metodológicas.

8^a. Série – A Europa e América no século XIX – um panorama sócio-econômico; o império brasileiro; a crise do capitalismo; Brasil da República oligárquica ao Estado Novo; capitalismo e socialismo no mundo atual, o Brasil atual. Sugestões metodológicas.

Observamos que prevalece o ensino de uma história estrangeira, factual e linear sobrepondo-se a uma história nacional que aparece de forma sutil e já no final das etapas de ensino mencionadas.

No ano seguinte é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394-96) abordando os principais temas, objetivos, funções e deveres relacionados à educação em todo território nacional. Onde lemos, como aporte para esta pesquisa, em seu título II, artigo 3º:

X – Valorização da experiência extraescolar;

XI – Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Aqui percebemos, mesmo que de forma superficial, um direcionamento para a ampliação das fontes e inserção dos diversos saberes ao universo escolar, mesmo não havendo uma explanação mais detalhada de como seriam estas abordagens.

Com o propósito de ampliar e aprofundar os debates educacionais, em 1998 são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais(PCNs), composto por seis

volumes abordando as áreas do conhecimento e outros três volumes contendo os temas transversais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História têm, como pressuposto, que o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações. (PCNs, 1998, p. 60).

Compreendemos que múltiplas são as ferramentas em que os indivíduos podem se valer, no sentido de orientar se historicamente, como para que o processo ensino/aprendizagem ocorra de forma satisfatória. Entre esses recursos, as práticas sociais se constituem fontes importantes, pois, tem em sua gênese o artifício de atender às demandas sociais, ou seja, está a serviço dos grupos que buscam uma maior participação na sociedade.

Destarte, compreendemos que as diversas proposições e regulamentações escolares expressam, como destacamos, compreensões, momentaneamente, vencedoras. Há ainda a oportunidade de compreender, que são proposições mais ou menos democráticas, inclusivas, preocupadas com a participação de lembranças, memórias, e compreensões do passado incorporadoras de leituras diversas ou não.

E, por sua vez, as disposições sociais, são diferentes dos regimentos e estruturas do ordenamento escolar mais livre, mas nas mãos dos seus proponentes. São mais livres. E ganham formas de expressões sociais várias, dentre elas, as práticas sociais.

Essas manifestações populares possuem toda uma trajetória e está diretamente inserido dentro de um contexto histórico, político, econômico e social, onde os sujeitos não apenas adquirirão determinados conhecimentos, o que é aprendido infere sobre que tipos de representações que construirá sobre si e o mundo.

Ao longo deste estudo, reafirmamos que propomos, por meio da presente pesquisa, problematizar o ato educativo, cultural e social, entendendo que tais elementos como suporte no processo de construção de identidades, possui uma significância na vida dos envolvidos. Partindo da afirmativa de Michel de Certeau (1988, p. 66-67) que “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que

(...) está, pois, enraizado em uma particularidade”. Diante disso, percebemos, que a trajetória dos homens e mulheres negros(as) em solo brasileiro foi, e é alicerçada na luta para muito além da liberdade, tem-se na resistência, no seu diálogo com os opressores não negros, e nas suas práticas ancestrais, nas suas preocupações com o futuro, o desejo de ser quem se é, independente da forma como o processo de escolarização, dentre outros, desejo que se assumisse uma forma de pensar importada. Isto quando se pensa numa dimensão mais ampla da vida. Tal percepção é nítida na prática social das Congadas, no caso desta pesquisa, a de Santa Efigênia praticada na cidade de Niquelândia.

De acordo com Marina de Mello e Souza (2002, p. 19) “As congadas foram fartamente descritas por folcloristas, que observaram pessoalmente sua realização, assim como analisadas por estudiosos de outras áreas, principalmente da Antropologia e da literatura popular”. Entendemos que cada pesquisador lançará sobre o objeto um olhar diferenciado e que cada campo do conhecimento abarcará um elemento específico para análise do objeto.

A ausência de elementos da prática social das Congadas nos conteúdos escolares, já mencionado, faz pensar no que se deseja das novas gerações de educandos, assim como, na força desta prática, que mesmo, sem um sistema organizado, por meio de livros autorais, livros sagrados, e mesmo de cadernos com os escritos, em que as principais passagens e os fundamentos sejam facilmente acessados, as contínuas reedições, a constante presença, quase permite pensar na não necessidade de ordenamentos, como os encontrados em outras práticas sociais.

Pelas características acima elencadas as Congadas se configuram como espaço educativo uma vez que Paulo Freire chama a atenção com o seguinte apontamento:

Ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e anunciar. Sonhar coletivamente é, pois, um desafio que se coloca a todos (as) que lutam pela reinvenção da educação e de outros espaços educativos (FREIRE, 2001, p. 31).

Relativo a isso, a prática social das Congadas é abordada, por meio das ações humanas, das escolhas históricas de um grupo homens e mulheres

negros(as), como portadora de vários traços e elementos culturais guardados, praticados e ensinados durante os seus 267 anos de criação desta Irmandade.

O que haveria nas Congadas que impulsionaria a sua prática social? O que haveria no dia a dia das pessoas, que não encontram nos livros escolares, nas salas de aula, os principais elementos que organizam as Congadas, e ainda assim, a fazem ano após ano?

Dentre várias outras, uma questão que predomina na Congada é o sonho. Sonho das crianças, principalmente os das famílias congadeiras, em um dia dançar na congada e sonho dos mais velhos que os mais jovens não permitam o fim da tradição. Esses sonhos se dão de forma individual, mas também coletivamente. E por certo, esta base das ações, organiza outras dimensões da vida. Ao compreendermos que o processo ensino/aprendizagem ocorre nas relações entre os indivíduos e destes com o meio, as práticas sociais se tornam espaços de disseminação de saberes que são transmitidos, sobretudo no núcleo familiar aos mais jovens.

Para uma melhor análise de nosso objeto de estudo, recorreremos a Almeida et al., (2000, p. 265) e seu entendimento sobre as práticas sociais, ao assinalarem que:

As práticas sociais se referem a um processo interativo em que sujeito, objeto e grupo social não podem ser considerados isoladamente. É no jogo dessas interações que as práticas se consolidam, adquirem significados e são re-significadas, impregnadas por valores e afetos, contribuindo para a construção e transformação das diferentes teorias psicológico-populares que permeiam o imaginário de determinado grupo social (ALMEIDA et al., 2000, p. 265).

Neste contexto, analisaremos elementos que compõem as congadas em sua conjuntura mais ampla. Há ainda que se considerar que as interações, no interior das práticas sociais parecem promover aspectos da vida, da condição humana que as escolas, os currículos não fazem. A relevância humana, a compreensão da valorização das ações passadas do seu grupo, o enfoque que promova a auto estima e a reconexão geracional, dentre outros, são elementos que parecem distante das formulações institucionais de ensino.

Em acordo com o que fora exposto, Pessoa reforça o mesmo pensamento, ao se referir às manifestações populares enquanto espaço educativo, ao afirmar que:

Quando uma criança está em uma roda de Congo olhando como se toca uma “casaca”, com a convicção de que, assim que lhe for dada ocasião, saberá fazer o mesmo som, ou quando outra criança, não mais do litoral capixaba, mas do interior de Goiás, abstrai-se do conjunto da cantoria de uma Folia de Reis e se fixa nos movimentos do folião que bate a “caixa”, igualmente com a certeza de que um dia também repetirá a mesma cena, o que ocorre, nos dois casos e em uma infinidade de outros semelhantes, é uma “situação de aprendizagem” (PESSOA, 2007, p. 4).

Desta forma, o cenário preparado para a participação, para alguns, a encenação das Congadas se torna campo fértil enquanto situação de aprendizagem por conter vários, e distintos, elementos que compõem sua estrutura. As ações e a estrutura em que se apoia essa prática social, parece ser portadora de dupla finalidade: apresentar a responsabilidade dos mais velhos enquanto propagadores desses conhecimentos e a necessidade dos mais jovens despertarem para essa responsabilidade. Em conversa com outros professores, vez ou outra aparece a figura do comportamento de ausência dos(as) alunos(as). O pouco caso com determinados conteúdos, a pouca relevância são temas que aparecem. Esta situação, diferentemente, não parece ser uma constante nas Congadas.

Diante disso, tem-se o ambiente propício para o ensino/aprendizagem em História conforme expressa Isabel Barca (2001):

As crianças têm já um conjunto de ideias relacionadas com a História, quando chegam à escola. O meio familiar, a comunidade local, os media, especialmente a TV, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir da detecção dessas ideias – que se manifestam ao nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada – que o professor poderá contribuir para as modificar e tornar mais elaboradas (BARCA, 2001. p. 16).

Diante de tais observações, o ensino de história, por meio das Congadas, parece tornar-se significativo e efetivo, uma vez que os sujeitos agindo ativamente, se tornam participantes no processo de construção do conhecimento e não meros ouvintes à margem do desenvolvimento de sua aprendizagem.

A compreensão de que os(as) alunos(as) chegam às escolas com um grande número de informações sociais, soma-se ao fato, de que os professores(as) devem conhecer, socialmente, os(as) seus(suas) alunos(as). E é nessa condição, em que se combina a prática orientada da sala de aula, e a potência advinda do interior dessa prática social é que advogo que os fundamentos educacionais das Congadas

podem somar com o processo educacional de forma inegável. A sua utilização, de forma pensada, no interior da sala de aula deve ser incentivada.

Tendo em vista as compreensões das variadas práticas sociais como elementos educativos, as Congadas se inserem nesse contexto por meio de sua organização, luta, música, canto, dança, coloridos, além de identificação e identidade, dentre outros. Assim, percebe-se esta prática social como depositária das tradições culturais dos africanos e afro-brasileiros em seu, quase, tricentenário e o que a prática social pode contribuir com o processo ensino-aprendizagem.

Tomemos emprestada a resposta dada a Vanda Machado que em diálogo com o historiador senegalês Cheikh Mbake Diop ao apresentar-lhe sua pesquisa no transcorrer da II Conferência de Intelectuais da África e da Diáspora, no diálogo, o autor senegalês é incisivo, ao afirmar que: há duas formas de pensar o pensamento africano, uma é nascer na África e a outra é deixar a África nascer em você.

Como a natureza se encarregou de não permitir o primeiro, nos esforçaremos para que o segundo possa continuar fluindo. Aqui há que se ponderar, que o processo de organização do sistema educacional brasileiro, e mesmo a maneira como se perspectivou a presença da criança negra em sala de aula, quando não da sua proibição, fazem com que não se tenha muitas dúvidas a respeito do quão afastado de determinados conteúdos e compreensões de mundo se estruturou esse sistema de ensino.

Quando abordado em sala de aula a questão referente ao ensino de História da África, dos afrodescendentes presentes no Brasil e em outras partes do mundo, as respostas soam quase em uníssono: são entendidos e difundidos como animais selvagens, escravos, fome, doenças, pobreza etc.

Essas respostas são fruto, principalmente, daquilo que prega, ano após ano, por meio da mídia e o que é mostrado nos livros didáticos. Cunha Jr. (2002, p. 58) nos auxilia, ao esclarecer que o:

“principal problema encontrado no processo de ensino e aprendizado da História Africana não é relativo à história e sua complexidade, mas é com relação aos preconceitos adquiridos num processo de informação desinformada sobre a África” CUNHA JR. (2002, p. 58).

A ênfase dada por alguns professores aos elementos enumerados acima, faz com que algumas crianças negras neguem suas origens por não se sentirem representadas tampouco, se identificarem com tais processos.

Para tanto torna-se pertinente ponderar sobre alguns conceitos inerentes ao objeto de estudo, assim como a possibilidade de auxiliar-nos, para um melhor entendimento de sua constituição e de seu curso. Vale aqui recorrer à Paul Claval e sua compreensão de cultura, quando propõe que:

A cultura é a soma dos componentes, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas, e em outras escalas, pelo conjunto dos grupos de que fazem parte. A cultura é herança transmitida de uma geração à outra. (...) A cultura transforma-se, também, sob efeito das iniciativas ou das inovações que florescem no seu seio (CLAVAL, 2001, p. 63).

As várias contribuições sociais que se somam, e fazem o Brasil ser uma sociedade plural, apoiam-se numa profusão de culturas, de heranças culturais transmitidas de uma geração à outra, como inspira o trecho acima.

As práticas sociais, tais como as Congadas da cidade de Niquelândia, por certo, alinham saberes técnicos, conhecimentos e valores acumulados. Os processos educacionais, especialmente numa sociedade como a brasileira, são múltiplos. Por sua vez, os conteúdos escolares são também escolhas e decisões sobre desejos de construção humana.

Numa sociedade múltipla, as proposições de construção dos sujeitos, pode não coincidir com os dispositivos dos processos educacionais institucionais, especialmente quando não se tem um chamamento claro, para além da educação para o trabalho, depois do impedimento estratégico de permanência, antecedido pela proibição formal de ingresso no sistema educacional para alguns sujeitos. Há ainda que se considerar que, do ponto de vista da História, as observações, memórias sociais podem também, eleger do passado situações, acontecimentos, e mesmo entendimentos que em muito se opõem aos que são encontrados nos livros e nas práticas educativas institucionalizadas.

Entendendo que os estudos culturais influenciam nas diversas áreas do conhecimento conforme nos aponta Stuart Hall (2003), ao propor que:

“os estudos culturais têm chamado a atenção não apenas devido ao seu desenvolvimento interno teórico por vezes estonteante, mas por manter

questões políticas e teóricas numa tensão não resolvida e permanente” (STUART HALL, 2003, p. 200):

O autor nos inspira, e afirma que ao voltarmos nossas atenções às questões culturais, estaremos sempre em um campo de deslocamento, de tensão e de negociação. Na mesma direção, há que se problematizar acerca dos processos de ensino e a herança cultural distinta das populações brasileiras, longe de um endurecimento e/ou justificativas para a primazia desse conjunto sobre os demais, talvez, seja o momento de construir um grande processo de valorização das distintas formulações, sem hierarquizações sociais e culturais.

Ao refletir sobre as dimensões abarcadas pelas questões culturais, Hall delinea que:

A cultura possui duas dimensões: uma substantiva, a partir da qual atua na estruturação empírica da “realidade” em que vivemos; uma epistemológica, a partir da qual ela exerce um importante papel na constituição e na transformação das compreensões e explicações que integram os modelos conceituais com os quais representamos o mundo. (STUART HALL, 2006, p. 21-32).

Em outros termos, para Hall, a cultura abarca todos os fenômenos da vida social e também nossos modelos cognitivos. Nesse sentido podemos afirmar que o ser humano é cultura, representada pelas ações, pelo fazer, sentir, pelo idealizar.

Em acordo como pensamento de Hall, outros estudiosos da cultura contribuíram com suas interpretações sobre o fenômeno e as possibilidades geradas. Cabe indagarmos se as práticas sociais são capazes, de “formar” as pessoas, como aponta o autor, com elementos de uma “estruturação empírica da realidade” mais afinada com os desejos e anseios de um grupo, do que a escolarização institucionalizada? E ainda, podem as práticas sociais serem uma espécie de lente, de baliza, de forma de orientação frente a “constituição e na transformação das compreensões e explicações que integram os modelos de representação do mundo”, mais adequados àqueles sujeitos, quando comparados ao processo de escolarização? Qualquer que seja a resposta, a força das indagações coloca o processo homogeneizador educacional em maus lençóis. Está claro, que apesar das ações, das determinações passadas, da natureza do processo educacional formal, as demais leituras e ensinamentos sobre a vida não deixaram de existir.

Para Sandra Jatahy Pesavento (2005, p. 118) um desses contributos, da História Cultural, foi: “[...] a subjetividade dos atores a resgatar no passado. Uma das características da História Cultural foi trazer à tona o indivíduo, como sujeito da História, recompondo histórias de vida, particularmente daqueles egressos das camadas populares”.

Buscamos relacionar alguns elementos presentes na Congada como conteúdos para o ensino de História em observação às prerrogativas estabelecidas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que determinam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana; e das populações nativas nas instituições de ensino públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio, mas também problematizarmos a situação de uma prática social, as Congadas na cidade de Niquelândia, enquanto elementos de manutenção de valores culturais, saberes, técnicas e fundamentos de vida a serem transmitidos às novas gerações de participantes.

Para o descortinamento desta prática social, tomaremos como ponto de partida o registro das impressões que teve o naturalista Johann Emanuel Pohl ao assistir uma apresentação da Congada de Santa Efigênia no ano de 1819 no povoado de Traíras onde relata:

“No interior da igreja, nos degraus do altar, estavam dispostos dois pálios para os monarcas do dia e dois tamboretas para o príncipe e a princesa. Ao penetrarem na igreja, por entre grandes cerimônias, o padre aspergia-lhes água benta e começava a missa cantada. De tempos em tempos essas altas personalidades eram incensadas. (...) No final da missa foram lidos diante do altar os nomes daqueles sobre os quais recaíra a sorte para exercerem as dignidades no ano vindouro. Os tronos e tamboretas foram postos imediatamente na igreja e, logo que os dignitários tomaram os seus lugares, penetraram os músicos negros pela porta do templo, prostraram-se diante dos reais assentos e logo começaram a dançar e a cantar uma música africana. Ao terminar a dança, levantou-se o monarca negro e ordenou em voz alta que se comesse, com cantos e danças, a festa de Santa Ifigênia. (...) São iniciados os cantos e danças; o imperador, com o cetro, concede a bênção ao vassalo ajoelhado; (...) Santa Ifigênia é invocada várias vezes e, ao ecoar dos cantos e das músicas, por entre danças e as mesmas solenidades da entrada, efetua-se a saída. Chegando à casa, os dignitários ainda festejam o dia com um banquete em que as principais personagens passam a ser o feijão e a aguardente de cana” (POHL 1976, p. 203 - 204).

A detalhada e bem elaborada descrição fornece ao pesquisador insumos para o entendimento das relações sociais que pautaram a sociedade do início do século XVIII no médio norte do estado de Goiás. Há ainda, na descrição, a oportunidade de

se observar o vigor dessa prática social. Uma celebração, de homens e mulheres que, no dia a dia dessa sociedade, pouco possuíam de credenciamento social para serem merecedores de grande cerimônia, mesmo no interior de uma Igreja; de ostentar os títulos, conforme mencionados, deixam ver elementos de uma complexa negociação, que incluía, mesmo de forma preconceituosa, como se pode ver no trecho acima, momentos de autonomia que incluíam a cachaça, o batuque e o feijão, sem ter que pedir permissão.

Pode se imaginar que essa prática social, como já reafirmamos, pode conter elementos técnicos, fundamentos culturais diversos, e meios de se comunicar com as novas gerações, que acabariam constituindo-na como um processo de “formação humana”, em que os mais novos poderiam receber, por meio da valorização da cultura que encerra o conjunto dessas ações, fundamentos de compreensão do próprio mundo.

Por sua vez, importa nos as considerações de Marina de Mello e Souza (2002. p.19) ao se referir às Congadas nos aponta que: [...] a posição predominante, apontava para suas raízes africanas, evidentes nas danças e ritmos, sendo a festa considerada reminiscências de ritos ligados à exaltação dos reis e chefes tribais.

Sendo uma referência aos fundamentos culturais, que podem ter tido contribuições advindas da vivência africana, ao observarmos o trecho acima, o primeiro elemento que destacamos se refere à organização do espaço para receber os festeiros, numa clara evidência hierárquica representadas pelo pátio e pelo tamborete. Esta prática tem início no século XV. O que de acordo com Ana Maria Alves (*apud* SOUZA, 2002, p. 34) ao afirmar que:

“É no reinado de D.Afonso V que o rei, a rainha e os infantes começam a ser recebidos oficialmente nas cidades sob um pátio de damasco, dispositivo próprio do ritual episcopal e das procissões solenes com relíquias” (*apud* SOUZA, 2002, p. 34).

Ainda de acordo com a autora (p. 36) essas distinções promovem efeitos a partir de que;

“As representações ressaltam os efeitos de distância e de altura do rei sobre os que o circundam, ocupando sempre o centro [...] pelo pátio ou outro objeto semelhante que define o centro ocupado pelo próprio rei”. (SOUZA, 2002, p. 36)

Pode ser difícil, para alguns, especialmente os escolarizados com as epistemologias importadas, conceber uma coroação de homens e mulheres negros(as). A própria concepção mental, a própria formulação da imagem, parece pouco verossímil. Há que se pontuar que a dificuldade, pode advir, exatamente, dos fundamentos educacionais recebidos ao longo dos anos. Vale ressaltar que a autora nos chama a atenção para o fato de:

A importância da corte e seus rituais para evidenciar aos olhos de todos o poder e as qualidades régias não era característica eminentemente ibérica ou europeia. Quando os portugueses entraram em contato com o reino do Congo a partir de 1483, encontraram uma organização política com significativo grau de centralização e uma corte estruturada ao redor do rei (SOUZA, 2002, p. 37).

O que só pode ser entendido, analisando o comportamento das sociedades de origem. Do apontamento acima, a sociedade brasileira ficaria marcada por uma construção social assentada em termos não ibéricos e nem europeus. Essa condição impactaria de tal forma a condição brasileira, e colocaria a incessante busca de qualificação dos profissionais de ensino, seus métodos e instrumentos que organizam a cultura escolar nas lógicas europeias e norte americanas, um impasse sem precedentes.

As crianças originárias das famílias que se inserem nas práticas sociais das Congadas de Niquelândia colocam uma condição de interação educacional institucionalizado uma exigência única. Somada a presença das crianças e jovens de famílias indígenas, a concepção do ensino institucionalizado, como vimos, inicia-se pela proibição, em seguida admite-se pensar numa forma de ensino, diferenciado para grupos de alunos. Mas de maneira geral, destaca-se a flagrante incompatibilidade entre o proposto e o conjunto de informações históricas que as crianças e jovens recebem de suas famílias antes, durante e depois de adentrarem às escolas.

Seguindo, no tocante a essas práticas enquanto elementos para o ensino de História, Maria José Lopes da Silva nos alerta que é necessário compreender a:

Referência básica às civilizações clássicas africanas; eliminação de estereótipos étnico-raciais; superação da invisibilidade quanto à presença do africano e do afrodescendente; menção à cultura, à experiência histórica e à literalidade/oralidade específicas da comunidade afro-brasileira; valorização da existência dos diferentes componentes da população

brasileira e mundial, com suas formas específicas de ser. (SILVA, 2002, p. 32).

Nesse sentido para compreendermos uma cultura, devemos estudá-la para percebermos as diferenças e não somente pautando numa visão única. Só assim perceberemos seus costumes, tradições, modos de vida, comportamento e suas relações com o plano material e espiritual. A eliminação (ou não) de estereótipos étnico raciais, da sociedade brasileira, seria uma possibilidade de se compreender o quanto o processo de formação encerra elementos, praticamente incompatíveis.

A estruturação de uma ação, de uma atitude será sempre balizada pelos valores que se recebeu ao longo dos anos de formação. Uma formação centrada nos preceitos ibéricos, europeu e norte americano, em diálogo com fundamentos culturais originários de outras partes do mundo, pode ser o nó de uma questão importante, e que pode estar sendo realimentada incessantemente.

Os grupos de homens e mulheres africanos possuem um vínculo diferente com seus antepassados, conforme nos aponta Henrique Cunha Junior (1999) quando aponta que “A Ancestralidade é a nossa via de identidade histórica. Sem a ancestralidade, no interior de uma sociedade múltipla, os homens e mulheres negros(as) não compreenderemos o que somos e nem seremos o que queremos ser”. Assim, recorrem a esta força espiritual para as mais diversas tomadas de decisões e orientações de sua vida cotidiana. E esta, talvez, seja a força que possibilitou à Congada atravessar os séculos e chegar aos dias atuais.

Ainda sobre a ancestralidade, de acordo com o testemunho de Sobonfu Somé, africana da etnia Dagara em Burkina Faso ao descrever esse elo, afirma que:

Os ancestrais também são chamados de espíritos. O espírito de um ancestral tem a capacidade de ver não só o mundo invisível do espírito, mas também este mundo. Assim, serve como nossos olhos dos dois lados. É esse poder dos ancestrais que nos ajuda a direcionar nossa vida e evitar os abismos. Espíritos ancestrais podem ver o futuro, o passado e o presente. Eles vêm dentro e fora de nós. Sua visão cruza dimensões (SOMÉ, 2003, p. 26).

Percebemos que dentro desta comunidade há um relacionamento, ao que parece mais íntimo com essa força interdimensional, do que os encontrados em nossa sociedade. Há aqui, um soberbo desafio ao ensino de História institucionalizado.

Poderia o ensino de História, para além do processo de apresentação do passado, por meio dos conteúdos históricos escolares, fazer uma espécie de “reconexão ancestral”? Poderia as novas gerações, por meio da instrumentalização, por meio do ensino de História, se reconectarem com os fundamentos culturais dos seus antepassados?

Ainda nessa direção, os conteúdos escolares primam pela valorização dos fundamentos europeus. E, isso consistiria numa formulação de conexão dos vários povos, das várias culturas em uma única base europeia? Se sim, isso explicaria a forma, quase criminosa com que se disponibiliza determinada proposição educacional e não outra.

Como nos inspira o trecho acima, “é por meio dos ancestrais que nos orientamos e evitamos os abismos”, nessa direção, importa perguntar, se os conteúdos históricos escolares, as técnicas de ensino, os exercícios pedagógicos, seriam capazes de instrumentalizar os jovens, como fazem os seus antepassados? A questão fica ainda mais difícil, ao observarmos que os jovens possuem antepassados distintos, como o ensino institucionalizado, que trata de maneira, absolutamente desequilibrada as populações brasileiras, poderia aglutiná-los na mesma base formativa?

Ao vislumbrarmos a “realeza” negra adentrando a igreja católica, e branca, em pleno processo escravista, somos compelidos a uma reflexão sobre o pensamento de Garcia (2013, p. 40) ao afirmar que “Certamente a grande controvérsia interpretativa sobre a escravidão seja a polarização entre uma instituição benévola e amena de um lado e de outro a afirmação de uma violência desumanizadora”.

Não é elemento central nesta pesquisa tal discussão, todavia, essa afirmação vai de encontro ao que Pohl relata ter presenciado nas festividades. Ainda de acordo com Garcia, dentre os pesquisadores desta temática, destacam-se Gilberto Freire e Florestan Fernandes. “No primeiro caso Gilberto Freyre foi erigido como aquele que fundamentou a visão de uma escravidão ‘benigna’, enquanto Florestan Fernandes responderia a uma espécie de liderança na crítica à Freyre em defesa da violência do sistema escravista”. Esta é uma condição, que ainda de forma sublimada, mesmo com as gravuras de violência sobre o corpo do homem e da mulher negro(a) escravizado(a) parece concorrer com os conteúdos escolares, no sentido de quase colocar a desumanização, como algo bom, sim, bom, para a transformação daqueles

sujeitos em membros de uma sociedade que se formava. O que é um erro.

Quanto a essa percepção das interrelações entre culturas distintas, temos o fenômeno caracterizado como sincretismo religioso que, de acordo com Ortiz (1978) “ocorre quando duas tradições são colocadas em contato, de tal forma que a tradição dominante fornece o sistema de significação, escolhe e ordena os elementos da tradição subdominante”. Esta parece ser uma maneira de olhar, bem marcada. É uma contribuição ao entendimento, mas há outras. Há ainda a possibilidade de observar a maneira como os sujeitos posicionam-se na própria sociedade. Os homens e mulheres negros(as) diante de um processo de extrema exclusão, poderiam formular suas próprias organizações, isto se já não as possuírem. Dessa forma, o fenômeno do sincretismo, e a sua peculiar maneira de olhar, se restringiria apenas ao olhar, e não necessariamente à uma dinâmica social.

Contribuindo com essas definições, Valente afirma que:

O sincretismo se caracteriza fundamentalmente por uma intermistura de elementos culturais. Uma íntima interfusão, uma verdadeira simbiose, em alguns casos, entre os componentes das culturas que se põem em contacto. Symbiose que dá em resultado uma fisionomia cultural nova, na qual se associam e se combinam, em maior ou menor proporção, as marcas características das culturas originárias (VALENTE, 1955, p. 42).

Apesar da posição acima, cabe indagar se haveria mesmo uma intermistura de elementos culturais? Ocorreria realmente uma simbiose de componentes de culturas distintas? E mesmo a construção de uma nova realidade cultural abrigaria uma situação de harmonia? Poderia abrigar uma situação mais complexa, com silenciamento, com constrangimentos diante de tentativas históricas de aculturação e homogeneidade cultural em que uma das partes nega a si mesmo? Quais seriam os instrumentos para se processar o sincretismo, haveria condições de igualdade para os diferentes participantes dessa situação cultural?

Ainda em relação ao sincretismo, vale ressaltar que estas definições foram passivas de discussões e atualizações. No entendimento de Castells (2001, p. 23) essas ações permitiram que: “os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade”. Em outras palavras, recorrem a artifícios, os mais variados possíveis, como instrumentos de vivência, por ser uma construção importante para o grupo, e em alguns casos, pode parecer uma forma de resistência.

Reforçando o pensamento acima, as considerações de Pollack (1989: 4-15) quando expõe, que mesmo diante de violências e extremada desigualdade na correlação de forças, os grupos que sofrem com as pressões para que se portem de acordo com determinadas compreensões, tem-se: “que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível”. Numa tentativa, pode-se dizer que bem sucedida, de rearranjar elementos do sentido de seus valores, da lógica de suas vidas e seus espaços, utilizaram dessas práticas sociais como descreve Costa (2006:13) identificando que: “A Congada expressa uma forma de resistência baseada antes, na negociação pela busca de reconhecimento social, do que no confronto direto”. Creio que com as existências das Congadas e outras práticas sociais, a compreensão fácil do sincretismo ganha um duro golpe.

Na sociedade brasileira, e sua múltipla composição, as práticas sociais, assim como os diferentes usos contidos nas festas religiosas são manifestações socioculturais presentes em vários momentos, espaços e continentes desde tempos remotos. E sobre os fundamentos que podem conter as escolhas e ações no plano da religião, tem-se, de acordo com Coulanges (1976), que:

Em todos os tempos e em todas as sociedades, quis o homem honrar os seus deuses com festas; estabeleceu assim, dias durante os quais apenas o sentimento religioso reinará em sua alma, sem distraí-la com pensamentos ou ocupações terrenas [...] tudo enquanto era sagrado dava lugar a uma festa. (COULANGES, 1976, p. 127).

No caso das questões que envolvem este trabalho, podemos dizer que a festa, as Celebrações das Congadas de Niquelândia, tinha dentre outros, finalidades tais como: celebrar seus deuses e sua ancestralidade, e um pouco de refrigério e distração como recompensa pelo árduo labor diário. É preciso destacar ainda, que a permanência das práticas sociais, à revelia dos processos de aculturação, hierarquização de valores simbólicos, e mesmo da plena valorização dos sentidos europeus e ibéricos em detrimento dos originários das populações nativas e das trazidas dos países africanos, os valores africanos, por expressão, inclusive das religiões e suas nuances deixam nos ver uma capacidade de manutenção dos fundamentos próprios de uma população.

Talvez, a força, ao menos em parte, possa residir em construções míticas, como a que afirma que: em continuidade aos atos litúrgicos e festivos, iniciam-se as comemorações à Santa Efigênia. Efigênia ou Ifigênia, de acordo com a tradição, foi

uma rainha na Etiópia que após sofrer perseguição, abandonou sua realeza para viver em meio à simplicidade convertendo-se e propagando o Cristianismo. No entender de Boschi (1986, p. 26), essa escolha da mencionada Santa para ser cultuada por esse público se deve ao fato de que:

As invocações dos negros como Senhora do Rosário, São Benedito, São Elesbão, Santa Efigênia não o eram apenas “pela afinidade epidérmica ou pela identidade de origem geográfica, mas também pela identidade com suas agruras. Os ‘santos dos brancos, supunha-se, não saberiam compreender os dissabores e sofrimentos negros”. (BOSCHI, 1986, p. 26).

Nas palavras acima destaca-se a afirmação em torno da “identidade com suas agruras”, um argumento quase solene, de alinhamento simples. Uma explicação quase fácil. Mas importa perguntar, seria mesmo o alinhar das agruras o que adensaria um vasto contingente populacional, tal como o percebido nas Celebrações de Nossa Senhora do Rosário? É possível que sim, mas pode ser que, com o passar dos anos, outros fatores, outras análises, outras leituras sociais, outros entendimentos da sociedade brasileira, outras críticas/desejos possam ter sido somados às análises desses homens e mulheres e fundamentado os seus diálogos religiosos.

Neste cenário, os homens e mulheres negros(as) ao longo de sua trajetória, pareciam buscar além dos já mencionados diálogos espirituais, algo ou alguém em que se sentissem representados, numa condição que vai além dos momentos de agruras. As festas religiosas podem ser tomadas como mecanismos de divulgação e/ou reafirmação de ideias, ideologias e representações desses sujeitos. E, em diálogo com o autor Claval, adiantamos, e respondemos que sim, quando o autor propõe que:

cabe indagar se as escolhas e práticas sociais, mesmo as que se relacionam com a religião, estariam marcadas por técnicas, por saberes e conhecimentos acumulados durante a vida das pessoas (CLAVAL, 2007, p. 63).

Reafirmamos que sim, os homens e mulheres negros(as), em suas práticas sociais elaboram marcas, dialogam com compreensões do passado, mas não apenas suas agruras. Interagem com conhecimentos, com saberes, com valores e preferências atualizadas, construções típicas de quem lê e decide sobre o presente.

Ao propor uma definição sobre o termo representação e seus usos na História, Roger Chartier (1994, p. 108) assinala que “[...] a representação é o instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma “imagem” capaz de repô-lo em memória e de “pintá-lo” tal como é”. Tal prática pode ser entendida como um retorno às suas origens, por meio de suas memórias. Uma sociedade múltipla, os processos de construção sobre a ‘imagem’, da “pintura” a partir da memória dos distintos e legítimos sujeitos, certamente será diversa. A tentativa de busca de imagem única não passa de violência.

Sobre a prática social das Congadas, o impulso pessoal, e a motivação coletiva para participar das danças, batuques e coreografias se iniciam na igreja, conforme exposto por Pohl, configuraram, nas diferentes compreensões, sempre, pautado em elementos distintos. O universo de valores culturais representará o que foi visto, de forma a alinhar-se com os saberes, os sentidos que orientam as compreensões de mundo. Dessa maneira, as Congadas, para um expectador seguirá, para a casa de seus pares com a mesma cantoria, onde os aguarda o banquete, enquanto que para outros, este movimento estará repleto de muitos outros elementos. A esse respeito, Souza (2002, p. 21) explica que:

“A dança dramática apresentada nas festas é entendida como um rito que a cada ano atualizava o mito fundador de uma comunidade negra cristã, cuja identidade remetia a uma África ancestral” (SOUZA, 2002, p. 21).

Com isso, percebe-se que a dança, os elementos diários de pertencimento, a construção que chega com as informações das gerações passadas, e mesmo a interação com os demais grupos daquela sociedade perfazem um arsenal que é elemento central nessas celebrações. Tal percepção é compartilhada por Barbosa (1994, p. 32) ao afirmar que a: “ginga encerra não apenas uma identidade cultural do negro com o passado, mas igualmente uma identidade corporal consigo mesmo, uma revelação de suas inscrições genéticas, que se constitui numa porta aberta para a percepção de sabedoria pregressa”.

Nossas leituras dão conta de que as festividades estão presentes nas sociedades africanas desde tempos longínquos e que estas os acompanharam na diáspora chegando, também, em solo brasileiro. O que é confirmado por Pohl ao relatar que:

“[...] ainda por cima, os brancos e mulatos entraram na festa, somando-se ao barulho dos negros o som dos instrumentos europeus. Aí tudo se misturou numa algazarra caótica e indescritível. Até respiramos melhor quando o sol saiu e o barulho cessou” (POHL, 1976, p. 203 - 204).

Uma sociedade múltipla é, e será sempre composta, por todos os diferentes sujeitos. Apesar das hierarquizações, das diferentes motivações, e mesmo das ocupações que cada grupo ocupe, uma sociedade será composta por todos. A presença de brancos, a denominação da música das Congadas pelo desqualificante “barulho dos negros”, as danças, que foram entendidas como “algazarra caótica” permite compreender elementos diversos, passando pelo sincretismo, pela busca de uma memória única, pela procura por uma unidade, desde que os termos sejam os de um dado grupo.

Podemos, mais uma vez, refletir sobre o citado por Garcia acima, entendendo estas festividades como instrumento promotor de socialização e de aproximação dos diferentes. As palavras preconceituosas, desprovidas de respeito deixam ver a posição de suposta superioridade, orientando as palavras e delineando a lógica de hierarquização cultural, tão presente na sociedade brasileira.

Quando relacionado à pesquisa envolvendo os sentidos e a dinâmica de formação das novas gerações, o processo institucional, assentado em premissas e orientações advindas de povos europeus e ibéricos, por certo pode ajudar. Mas pode também comprometer a realidade, especialmente ao não considerar crianças advindas de ambientes familiares, com homens e mulheres negros(as) com autonomia para confeccionarem os sentidos culturais, as técnicas de seleção dos fundamentos do passado, as dinâmicas de ensino que promovam a sua autoestima, seu reconhecimento geracional por meio do ensino da História dos antepassados, quando em diálogo com a perseguição do tipo de brasileiro “desejado” por alguns, podemos ter aí, um impasse, uma posição inflexível, que permite pensar no insucesso desse sistema de ensino.

Ainda em referência ao impasse em que diferentes sujeitos sociais são colocados próximos de maneira hierarquizada, tem-se no que se refere à alimentação dos homens e mulheres negros(as) escravizados entra em cena novamente, a questão citada por Garcia e pesquisada por Luís da Câmara Cascudo (2004, p. 217). Ao dispor que “A comida do escravo era a mesma das classes mais

humildes e pobres do império. Apenas era mais regular, diária, segura em sua limitação e com possibilidades ocasionais de melhorias festivas”. Como no caso relatado por Pohl.

Ainda do ponto de vista da contribuição das práticas sociais para o ensino, tem –se a questão da culinária brasileira que é o fruto de gostos e produtos daqueles que aqui estavam, a saber, os indígenas, os que para cá vieram como nos relata Ricardo Miranda na seguinte descrição:

[...] No Brasil, os índios com alimentação à base de farinha de mandioca, peixes, caças, mostram uma culinária ecológica. Na costa, África, impera o dendê juntamente com inhames, bananas, pimentas, feijões entre outras delícias, como quiabos e camarões. Como se o Brasil fosse um enorme caldeirão, convivem e misturam-se diferentes e saborosas contribuições gastronômicas. (MIRANDA, 2003, p. 70).

As escolhas, as decisões, enfim a parte mais clara da autonomia dos grupos sociais ganha relevo nas suas pretensões alimentares. A escolha dos pratos diários, assim dos que serão apresentados às novas gerações perfazem a parte nobre da autonomia. O processo formativo institucionalizado possui limites claros. A menor valorização de determinados pratos, a maneira de sua confecção, dentre outros atributos gastronômicos, pode, e não raro são, desautorizados, descredenciados, mas acabam por resistir e residir, muito além da dimensão nutricional, figuram, também, na forma de afeto, de pertencimento, de diálogo e reconhecimento com o grupo a que lança seu pertencimento.

Outro elemento observado pelo naturalista foi a presença de aguardente durante a reunião festiva que acompanhou os foliões durante a noite. Aqui entendemos, de maneira mais acentuada, questões referentes às relações escravistas como controvérsia, resistência, interação, afirmação e adaptação dentre outras. Como afirmado por Cascudo:

Gabriel Soares de Souza, escrevendo na Bahia, 1570-1587, fala que o escravo já plantava em sua roça frutos e cereais da própria preferência. Modificava discretamente, o ritmo monótono imposto pelo amo. Essa modalidade que se manteve até a abolição, maio de 1888, explica a presença de muita planta africana, obtida sabe Deus como, perpetuada pela simpatia negra no solo brasileiro. (CASCUDO, 2004, p. 205).

Acreditamos que as relações sociais no Brasil, ocorreram de maneiras diferenciadas de região para região, ou até mesmo de fazenda para fazenda. Nossas leituras e apontamentos já realizados trazem este sentido.

Os usos das bebidas, o sentido que emanam também podem ter variações de região para região. Uma disposição única sobre qualquer elemento, de uma sociedade múltipla, como a brasileira, não é usado há muito tempo. Entretanto, a aproximação rápida entre a população negra e o consumo de cachaça parece repousar sobre uma compreensão fácil, raramente escapando dos fundamentos morais em que uma relação com o menor ritmo do trabalho e ou as agruras por ser negros.

Finalizando suas observações, entre percepções e sentimentos variados Pohl justifica a festa da qual participou com a seguinte afirmação:

“Os negros são grandes apreciadores desta festa, em que se exibem com grande ostentação, e não se poderia ferir e ofender mais esta população do que não lhes permitindo essa comemoração, que a tantos respeitos lhes recorda a pátria” (POHL, 1976, p. 203 - 204)

Apesar da hierarquização, da pouca ou nenhuma empatia com os fundamentos da Festa, o autor parece sinalizar para uma espécie de compreensão do valor atribuído a esse evento pela população de homens e mulheres negros, assim como a forma como os demais membros daquela sociedade deveriam entender aquela celebração.

As leituras e diálogos com as proposições dos autores fizeram emergir elementos ocultados, ou desconhecidos, presentes em uma prática social, cultural/religiosa presente não só em Niquelândia e Goiás, como em outras partes do Brasil, que podem ajudar a compreender porque elementos sociais desta prática não são usados, no processo de formação de crianças e jovens nas escolas. Quem sabe, se passa porque cada prática social, cada registro histórico com suas especificidades, programações o objetivos foi compreendido, usado, de forma a distanciar os seus usuarios/praticantes de qualquer validação educacional. Estas práticas sociais, todas estão voltadas para reverenciar elementos diversos, dentre eles uma proposta política contida na fuga de uma “mãe” África. Não uma mãe europeizada ou ibérica. Seria esta uma questão que impede o seu diálogo educacional?

Acreditamos que os elementos ora explicitados, sobretudo os elencados no fragmento acima e que se referem à Congada de Santa Efigênia praticada em Niquelândia são vestígios deixados pelo passado fundamentais para entendermos, ou tentarmos entender, os modelos de relações sociais fincadas por aqueles que nos antecederam.

Essas compreensões são resultados do debruçamento dos historiadores sobre seu objeto de pesquisa que se traduzem em conteúdos para o ensino de História. Conteúdos que sobrepõem os enraizados nos livros didáticos e que, talvez desperte nas crianças negras, sobretudo aquelas de família congadeira, um olhar diferenciado para suas origens e perceber que os afrobrasileiros possuem trajetórias, histórias, tradições e ancestralidade. Pensamentos que estes elementos são molas propulsoras que permitiram esta tradição atravessar os séculos e chegar ao tempo presente.

CAPÍTULO 5 – AS CONGADAS E AS COMPREENSÕES DO PRESENTE

Para alguns professores, historiadores e pesquisadores do ensino de História, se as mudanças na educação não acompanham outros movimentos da sociedade, percebem na organização curricular uma situação semelhante. No que diz respeito à inserção de novos temas, abordagens e sujeitos, esta pesquisa elenca algumas reflexões. No limiar do século XXI outros debates emergem trazendo em seu bojo o currículo como centro dos debates. No mesmo sentido os movimentos negro e indígena lutam por uma maior participação enquanto reconhecimento de sua trajetória e participação na composição da nação brasileira.

A Superintendência de Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação (SEE-GO) entre os anos de 2004 e 2009 propõe a reelaboração da proposta curricular intitulada reorientação curricular do 6º ao 9º ano-currículo em debate.

Não alheios às transformações sociais em seus variados âmbitos, os movimentos anteriormente mencionados têm êxito em seus embates com a aprovação da Lei 10.639/2003 estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, alterando a Lei 9394/1996. Já em 2008 a Lei 11.645 altera a Lei anterior incluindo em seu texto a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena.

Em consonância com as diretrizes nacionais, o Estado de Goiás promoveu debates acerca do modelo de educação a ser seguido. O produto dessas discussões foi a elaboração do Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, adotado pelas escolas da rede municipal de Niquelândia.

O desenvolvimento das sociedades, da tecnologia, do pensamento humano e das ciências, impõe ao historiador/professor novos e constantes desafios. O que de acordo com Carr (1982, p. 37) se dá pelo fato de que “a sociedade e o indivíduo são inseparáveis; eles são necessários e complementares um ao outro e não opostos”. Não alheio a isso, os modelos e processos de ensino-aprendizagem são submetidos a essas atualizações.

Para o diálogo em questão, interessa dialogar com a clareza da força das escolas que os brasileiros frequentam, que perfazem uma rede de mais de 184 mil escolas de educação básica. Dessas, a maior rede está sob a responsabilidade dos

municípios, concentrando cerca de 2/3 das escolas, cerca de mais de 112 estabelecimentos de ensino. Há aqui uma clara institucionalização de práticas e disposições de ensino que dificilmente se pode negar.

Dentre esses desafios, sobretudo nesse início do “acelerado” século XXI, onde as mudanças ocorrem em velocidade diferente daquela percebida nos séculos anteriores, retornamos à questão das temporalidades e os objetos de estudo e ensino de História. Em relação ao primeiro, Miller (2007, p. 17) nos aponta que em entrevista E. P. Thompson afirma que “ao historiador, cabia trabalhar o passado; o presente seria pertinente ao estudo da Sociologia”.

Para Thompson, o objeto de estudo deve, de certa forma, estar afastado do pesquisador temporalmente. Os vários vínculos que o presente possui com o passado são situações claras. Negar a relação, assim como essencializá-la, buscar no passado uma explicação fácil, única, quase na forma de um mito explicador, também é algo danoso. Por certo que os processos históricos desencadeiam repercussões que impactam o presente.

Retornando a questão dos usos do presente, observamos a relutância (e a dificuldade) de alguns historiadores em trabalhar com questões do tempo presente. De acordo com Delgado e Ferreira essas atualizações se fazem necessárias pelo fato de que:

Se ao longo do século XIX os historiadores acreditavam que as sociedades caminhavam em direção ao progresso e que o futuro se avizinhava como algo promissor, no contexto atual a crença no futuro torna-se cada vez mais incerta, transformando esse futuro em presente (DELGADO e FERREIRA 2013, p. 21).

De acordo com a informação acima, se os profissionais que estudam as relações humanas, as escolhas que as sociedades fazem ao longo do tempo, acreditaram na formulação do progresso como um sentido orientador das sociedades, as instituições, dessa mesma sociedade, que foram formuladas a partir dos preceitos originários das compreensões europeias e ibéricas também o seriam. As escolas, as escolhas formativas, as propostas de organização da compreensão dos valores e entendimentos do passado, do presente e do próprio futuro também seriam organizados por esses mesmos preceitos.

Ainda sobre um entendimento rápido sobre o presente, Delgado e Ferreira destacam a observação do historiador francês François Hartog denomina de

“presentismo” (idem)”. Aqui, abrem-se precedentes para a utilização de variadas fontes, anteriormente mencionadas, para o estudo e ensino em História e a sua relação com os saberes, das técnicas de ensino do passado contidos nas práticas sociais brasileiras, como a Congada de Niquelândia.

O grande número de elementos históricos não considerados, especialmente os que trazem uma espécie de conforto aos que querem ignorar os desdobramentos dos impedimentos, das construções do passado, tanto junto ao processo educacional, como outros, colocam o presentismo como uma noção importante para se compreender a atualidade.

Seguindo na mesma linha de pensamento, outro pensador francês Bédarida (2002, p. 221) apontou que a “história do tempo presente é feita de moradas provisórias”. De acordo com essa declaração, temos que o conhecimento sobre determinado objeto é intermitente, uma vez que é passível de atualizações e múltiplas interpretações. Essa crítica é importante, pois oportuniza problematizar relações, escolhas históricas, construções sociais vencedoras e vencidas, de modo a compreendermos mais e melhor o presente.

Ainda pautados por essa efemeridade do conhecimento, encontramos em Hobsbawm que:

“o tempo presente é o período durante o qual se produzem eventos que pressionam o historiador a revisar a significação que ele dá ao passado, a rever perspectivas a redefinir as periodizações, isto é, olhar, em função do resultado de hoje, para um passado que somente sob essa luz adquire significação” (*apud* FERREIRA, 2000 p. 111-124).

De acordo com a proposição acima, rever o passado da instituição escolar, suas escolhas e a naturalidade com que determinados grupos são entendidos no interior da cultura escolar que se estabeleceu. Compreender a razão que organiza e exclui determinados conteúdos sociais do leque de conteúdos históricos escolares, dentre outros elementos, perfazem os contornos deste esforço de análise.

Potencializando o pensamento, de uma história do tempo presente o historiador Rousso forjou o célebre “o passado que não passa” que de acordo com Arend e Macedo (2009, p. 202) é a defesa desta perspectiva, “ou seja, uma História (...) na qual o historiador investiga um tempo que é o seu próprio tempo com testemunhas vivas e com uma memória que pode ser a sua”. Tais possibilidades ampliam os campos de atuação do historiador.

Analisaremos, a partir das reflexões acima, alguns elementos presentes na Congada de Santa Efigênia de Niquelândia, ao longo dos séculos de sua existência e que são portadores dessas transformações ocorridas na sociedade, bem como aspectos do material selecionado para o ensino de História no Ensino Fundamental diante da viabilidade desse “Le passé qui ne passe pas” (ROUSSO, 2009). Dessa forma, o conhecimento da diversidade cultural e a perspectiva de aceitação da pluralidade cultural, visando ao desenvolvimento dos valores de respeito, de equidade, e não tolerância, e de otimização das relações interpessoais entre os grupos culturalmente diversos, estariam na base de perspectivas democráticas, como propõe Canen, (1995, 1997b).

Essas releituras se tornam possíveis, sobretudo ao recorrermos a outros campos do conhecimento. Ao se referir a Geertz, Pesavento nos aponta que:

A descrição densa da Antropologia ensinou como explorar as fontes nas suas possibilidades mais profundas, fazendo-as falar e revelar significados. Não se trata apenas, como o nome pode sugerir, de descrever o objeto minuciosamente, mas sim de aprofundar a sua análise, explorando todas as possibilidades interpretativas que oferece, o que só poderá ser dado por meio de um intenso cruzamento com outros elementos, observáveis no contexto ou mesmo fora dele (PESAVENTO, 2005, p. 66).

Diante disto, acreditamos que ao se trazer para a sala de aula essas práticas ancestrais afro brasileiras, o ensino de História se torna mais significativo por possibilitar uma melhor compreensão dos elementos políticos, econômicos, históricos, religiosos e sociais dos quais foi forjada a sociedade brasileira. Sem contar que a possibilidade de aproximação do conteúdo escolar, da criação de um novo ambiente formador, em que as proposições e valorizações sejam centradas em bases que se alinham com os próprios alunos, e que os conhecimentos ibéricos e europeus sejam apresentados como exemplos distantes, a serem conhecidos, mas nunca como norma.

Todos os campos da vida social estão sujeitos aos impactos das mutações sofridas pelas sociedades. O que não é diferente com as práticas sociais, as manifestações populares. Recorremos novamente a Carr (1982, p. 38) ao abordar a relação homem/sociedade ao mencionar que “o homem civilizado, como homem primitivo, é modelado pela sociedade tão eficazmente quanto a sociedade é modelada por ele”. Ao observarmos os relatos, sejam escritos, orais, ou ainda visuais, estas mudanças tornam-se cada vez mais perceptíveis. Ainda de acordo

com Bosi (2003, p. 206). “faz parte da dialética do espírito moderno essa tensão diária entre a transformação e a resistência”.

Pois bem, podemos perspectivar que a instituição escolar pode estar residindo entre as tensões dos grupos que a conceberam, e/ou detém o poder para direcioná-la; e os demais que a concebem como um espaço tributário dos preceitos que estão distantes do grupo que atende. Por sua vez, esse grupo, no interior do processo de escolarização, também tensiona, pressiona para que os seus valores sejam aceitos nesse ambiente. Talvez aqui possamos pensar em alguns pontos da violência institucionalizada que assola as escolas, de forma tão naturalizada, como por exemplo, a presença de militares em seu comando.

E nessa reflexão sobre os conteúdos históricos a serem ministrados em sala de aula que se percebe os setores da sociedade que foram impactados com essas transformações e o grau com que essas mudanças atualizaram as relações dos variados grupos sociais. As diversas manifestações populares não foram isentadas desse processo de invenção e reinvenção de suas práticas o que, por certo, as possibilitaram transpor os séculos.

Retomando os relatos acerca das Congadas e a descrição de Pohl, destacamos de sua observação dois pontos que trataremos mais detalhados adiante: a ausência das mulheres e de pessoas não negras no palco principal da encenação.

Ao se referir às mulheres, a historiadora Michele Perrot (2013) nos afirma que:

Elas atuam em família, confinadas em casa, ou no que serve de casa. São invisíveis. Em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas. É a garantia de uma cidade tranquila. Sua aparição em grupo causa medo. Entre os gregos, é a stasis, a desordem. Sua fala é indecente. ‘Que a mulher conserve o silêncio, diz o apóstolo Paulo. Porque primeiro foi formado Adão, depois Eva. E não foi Adão que foi seduzido, mas a mulher que seduzida, caiu em transgressão’. Elas devem pagar por sua falta num silêncio eterno. (PERROT, 2013. p. 17, grifos do autor).

Além dessa violência mencionada acima, historicamente, à mulher foi reservado um segundo plano, fundado na subalternidade e submissão, onde a figura masculina ocupa papel central. No processo de formação, nas próprias Congadas de Niquelândia, a posição, a valorização da mulher parecem padecer dos mesmos

problemas. Mesmo com origens, com diálogos históricos únicos, e incorporações, seleções sociais diversas a figura social da mulher parece avançar (socialmente) muito pouco, o que se pode problematizar, é que pode ser por razões históricas e culturais distintas, mas o pouco avanço é inegável.

Os modelos de constituição familiar foram se modificando ao longo dos tempos e superaram o tipo primitivo, que conforme Engels (2002, p. 59) perpassaram o: consanguíneo, punualuna (que significa-companheiro íntimo) e sindiásmica– (que aponta para um tipo de família matriarcal segundo o qual o vínculo conjugal dissolve-se facilmente (a infidelidade e/ou o divórcio são tolerados) e os filhos continuam a pertencer à mãe), chegando ao modelo atual conhecido como patriarcado, o qual estabelece uma hierarquia encabeçada pelo homem.

No Brasil, a luta das mulheres em busca de maior participação na sociedade com a ocupação de novos espaços, atravessou os séculos, com ênfase a partir de 1980 com a ampliação e o fortalecimento dos movimentos feministas. Esse protagonismo feminino se fez sentir nos diversos setores de nossa sociedade. Os diversos conjuntos de culturas, as inúmeras maneiras de ver os valores, e claro, a maneira única de se concatenar com as compreensões do passado de um grupo, permitem recuperar os apontamentos de Hall, quando menciona que podemos ter diferentes epistemologias de uma mesma realidade, diferentes formas de compreensão e de explicação do próprio mundo (HALL, 2006, p. 21-32).

E, é com base nessas considerações que se permite pensar em diferentes formulações sociais, diferentes tratos, e mesmo diferentes formas de ver o próprio futuro. Feitas as devidas considerações, entendemos que na Congada de Santa Efigênia praticada na cidade de Niquelândia, essas mudanças se fazem presentes. Um dos elementos a serem destacados, é que até recentemente, a congada era dançada apenas por homens. Na atualidade, esse cenário é outro como pode ser percebido na imagem abaixo.

Imagem 5. Mulher congadeira de Santa Efigênia



Fonte: <https://www.encontroteca.com.br/galeria/congo-de-niquelandia/29>. Acessado em: 09/01/2021.

Para além da bela imagem acima, importa destacar, para a pesquisa, a presença feminina na prática social da Congada de Niquelândia. Do registro, apoiamo-nos nas observações anteriores e procuramos dialogar com a possibilidade de estarmos diante de uma organização em que se percebe elementos que podem ser compreendidos, não incompreendidos, mas percebidos de maneira distintas por diferentes sujeitos na sociedade brasileira.

Ainda relativo a imagem acima, a presença das penas nas cabeças das participantes, a escolha das cores e a sua combinação podem ser elementos que remetem à memórias, sentidos que podem ser, e que parecem situarem-se numa formulação política, que faz uso do ser africano (e sua representação), de uma identidade que se distingue das proposições que, justamente, procuram hierarquizar e ordenar o espaço e a atuação dos demais sujeitos.

As práticas das Congadas de Niquelândia e o seu universo de lógicas e disposições sociais, faz sentido para os envolvidos, tanto no diálogo com os fundamentos do presente, assim como com as conexões que as cores, a dança, as canções e inúmeros outros aspectos que a encerra. No diálogo com as outras compreensões da atuação da mulher na sociedade, a foto acima, permite pensar que o interior das Congadas parece trilhar uma compreensão que muito diverge dos valores culturais de outras populações.

Ainda sobre o recorte da observação feita por Pohl, pontuamos que somente os negros participavam da Congada de Santa Efigênia. Prova disto é a presença do

termo “preto” após o nome do congo (nome pelo qual os participantes da Congada são conhecidos).

Essa exclusividade foi sendo superada nas últimas cinco décadas com a admissão de membros não negros na irmandade. Os motivos que levaram a essas aberturas, são explicitadas nas considerações de um participante em entrevista ao site Encontroteca conforme relato abaixo:

“A característica do congo chama-se negro. Hoje não, mas quando eu comecei nas Congadas, há quarenta anos, não tinha participante branco. Se a pessoa tivesse alguma promessa a pagar, ele tinha que dar muita sorte de os outros deixarem ele entrar na Congada. Só que entrava, pagava sua promessa e saía. Mas aí as coisas foram mudando aos poucos. Quando eu entrei para ser capitão, há dez anos, eu achava que Santa Efigênia era negra, mas os milagres dela eram pra branco e pra negro. Aí, quando a Congada passou a ser comandada por mim, eu disse: eu não acredito que Deus seja só para os pretos, tem que ser para os brancos também. Pra mim não existe isso de preto e branco, todos são iguais. Hoje em dia não importa se é branco ou preto. Se gostou, se tá fazendo direitinho, pode continuar no grupo.” (Valdivino Fernandes, capitão do Congo de Niquelândia).

Imagem 6. Congos de Santa Efigênia



Fonte: <https://www.encontroteca.com.br/galeria/congo-de-niquelandia/29>. Acessado em: 09/01/2021.

A imagem acima dialoga com o apontamento de que as Congadas, atualmente, não são exclusividade dos homens e das mulheres negros(as). O trecho destacado permite pensar que os milagres e as intervenções divinas, parece alcançar pessoas que não são negras. Há aqui uma enorme dificuldade de se encaminhar a divisão dos negros(as) e dos não negros(as).

A sociedade brasileira é prodiga em alternar as escolhas–negros(as) e não negros(as). Há momentos em que as mesmas pessoas são compreendidas como pertencentes a um grupo, e em outros momentos não.

Porém há ainda a questão das práticas sociais negras, como espaço de celebração de memórias, reconhecimento e autoestima da população negra brasileira. Fica claro para quem conhece a sociedade brasileira, os correntes usos dos estereótipos étnico raciais, os desqualificantes sociais. Fica fácil compreender que as memórias da comunidade afro-brasileira são valorizadas em muito pouco espaço da sociedade brasileira e algumas práticas sociais, advindas de diferentes momentos históricos e especificidades conjunturais, e a oralidade/literalidade são muito íntimas da população negras. Por certo não são exclusivas, no sentido de não poder ser capaz de agregar outros grupos, e com a solidariedade dos demais, fortalecer a mudança na sociedade.

Em resposta aos questionamentos de Vinhal (2016), o mesmo terno de Congo, percorrendo os labirintos da memória, detalha alguns dos motivos pelos quais foram admitidas estas mudanças na Irmandade conforme relato abaixo:

Existia, eu não sei se era preconceito, porque, eu ontem mesmo estive na casa de um padrinho meu, chama Antonio Sergipano, conversando com um velho antigo dessa congada, ele falou pra mim assim: “ô Valdivino, por que que na época de finado Noé, que era um líder antigo do congo, o congo era tudo preto, tudo negro, não tinha congo branco?”. Aí o quê que eu respondi pra ele? Falei: “olha, é porque eu acho que era só o preto que tinha fé de Santa Efigênia”. Por Santa Efigênia ser uma negra, então eu acho que o preto confiava no negro. E outra coisa, os líder não aceitava o branco. Branco era Divino Espírito Santo. É. E o preto de Santa Efigênia. (PIMENTEL, 2015 *apud* VINHAL, 2016).

Sobre a afirmação, teceremos algumas considerações. Ao se referir à não aceitação, por parte dos líderes negros, da presença dos brancos enquanto “congós”, ou seja, dançadores, o entrevistado aponta para outra festa praticada na cidade, composta por membros brancos. Nota-se que havia uma certa disputa entre as duas tradições.

A maneira como o entrevistado divide as escolhas das pessoas, bem como a atuação das divindades, no sentido de atendimento das demandas da população que faz as suas celebrações. Mais uma vez, ocorre aqui uma espécie e alinhamento com a ancestralidade africana, a valorização da vivência/memória dos afrodescendentes, dentre outros, faz com que a presença de não negros(as), e

consequentemente, da própria maneira como se entende a sociedade brasileira. Nesse ponto, tem-se que as diferentes origens, os diferentes conjuntos de valores, os diferentes arcabouços culturais podem estimular compreensões errôneas, fomentar estereótipos raciais, construir hierarquias que não agregam.

Temos uma sociedade múltipla, com compreensões diversas. E, para alguns, com entidades divinas, específicas para cada grupo populacional, sem sincretismos. Perfazendo representações distintas. Para um melhor entendimento destas questões, nos reportamos à Chartier, ao propor que:

As lutas de representações tem tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social [...], muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Nossas leituras apontam para o fato de que os dualismos – dominador x dominado, opressor x oprimido, ladearam a constituição de Niquelândia enquanto cidade, assim como de outros espaços. Por meio da proposição do autor, tem-se a oportunidade de dialogar com formulações sociais conflitantes.

O processo de formação das novas gerações, que, por mais fraterno que seja o interior das Celebrações da Congada, na dinâmica escolar, as proposições educacionais ainda são orientadas pelos valores não negros, pela cultura escolar que hierarquiza e disciplina a partir de uma compreensão que não abriga a fraternidade encontrada nas palavras dos capitães ao receber os brancos no interior dos ternos. Nessa direção, a maneira como os valores sociais da população negra tem sido pensado, devido ao próprio modo como a diáspora negra, a escravização de milhões de homens e mulheres negros(as) em contraposição ao projeto “civilizatório” europeu ocidental, ainda parece ser uma baliza de orientação e valorização antigo, e ao mesmo tempo repaginado.

Ainda relacionado às diferentes percepções culturais brasileiras, e a concepção de diferentes representações sociais, parece que essas percepções são confirmadas por Pohl ao lermos que:

Outra festa com que se alegram o ano inteiro, celebram os negros livres em homenagem a uma negra africana de nome Ifigênia. Nessa ocasião fazem

tudo o que podem para abrilhantarem a festa e superarem os brancos em suas iniciativas semelhantes. Foi celebrada esta festa no dia 24 de junho. (POHL, 1976, p. 203).

As Congadas compreendem elementos diversos. O trecho acima dialoga com a prática social homenageando uma entidade religiosa negra. Por certo, a entidade, pode não ser exclusiva dos homens e mulheres negros(as), mas o diálogo de memória com o sofrimento africano, relativo à escravidão, e mesmo a maneira como a população negra no interior dos diversos países que receberam a diáspora africana, repensam os seus dias e o próprio futuro.

Numa outra dimensão, ao se assistir a apresentação in loco, vídeos, ou observar as imagens nas mídias, percebemos um número de crianças e adolescentes participando, como dançadores, das festividades da Congada. Esse cenário também é recente em se tratando da secularidade da festa. Da mesma forma, a participação dos jovens nas Congadas parece oportunizar lhesa aprendizagem, o conhecimento de elementos sociais diversos, assim como das leituras, das críticas, das atualizações de memória que as gerações passadas fazem e disponibilizam no presente. Sobre esse fato, Vinhal relata que o mesmo entrevistado afirma que:

Eu, voltando lá atrás, no passado, eu tinha uns mestre, que eles era contra mim de tudo, porque disse que as criança fazia atrapalhar. E eu sempre batendo na tecla, dizendo pra eles: "olha Luiz, as criança de hoje são o congo do futuro. Nós vamos acabar, nós vamos indo pro final, e eles tão se renascendo pra o futuro". "Ah, mas a menina vai acabar ela". "Moço, num é assim". Então, se eu não tivesse começado como criança, eu num sabia... talvez o congo hoje não existiria, porque... Aí morreu os velho, eu num aprendi, João Santana num aprendeu... Aonde tava a congada hoje? Teria acabado. Então por isso, pra mim, seria suma importância os jovem e criança hoje no congo, que eles seria o congo de amanhã. (PIMENTEL, 2015apud VINHAL, 2016, p. 163).

As palavras do entrevistado parecem de uma compreensão de processo histórico, como poucos. A capacidade de relacionar os acontecimentos do presente com as decisões, com as escolhas feitas ao longo do tempo, escapam do simplismo contido no presentismo, assim como da construção, também simplista, do mito de origem que ordena e orienta o presente, sem trabalho humano algum.

A relação de transmissão de conhecimento da prática social das Congadas fica clara no trecho acima. Aparece ainda a compreensão de que as mais novas

gerações precisam aprender com os mais velhos. Há aqui elementos que permitem problematizar a relação que a instituição escolar possui com os jovens, filhos das famílias de trabalhadores, de famílias negras. A relação de respeito parece suplantar as dinâmicas hierarquizadoras, presentes no interior das escolas. O estranhamento com os conteúdos escolares parece dar lugar à longa permanência da prática social e seus fundamentos que se espraiam pelo cotidiano, pelas relações próximas. Com raras exceções, a própria arquitetura escolar procura, ao invés de se inserir no bairro, destacar-se, os ternos procuram, apesar das suas especificidades, assemelharem-se.

Dentre outros aspectos, há ainda elementos que permitem pensar em sentidos de orientações conflitantes, em dissonância, um alicerçado em posturas hierarquizadoras, não raro, com roupagem militaresca, e não são os ternos, são as escolas. Enquanto que o outro procurou, ao longo do tempo, incluir pessoas, os relatos descritos acima, percebemos a clara distinção dos papéis masculinos, femininos, das crianças e adolescentes e de cada raça dentro do período histórico abordado, o que era pertencer a cada um desses grupos e os caminhos percorridos para a redução dos preconceitos sofridos. Uma vez que, como descrito acima, atualmente branco, mulheres, crianças e adolescentes participam das festividades enquanto "congós".

Imagem 7. Jovens congadeiros de Santa Efigênia



Fonte: <https://www.encontroteca.com.br/galeria/congo-de-niquelandia/29>. Acessado em: 09/01/2021.

Imagem 8. Criança congadeira de Santa Efigênia



Fonte: <https://www.encontroteca.com.br/galeria/congo-de-niquelandia/29>. Acessado em: 09/01/2021.

O entrevistado deixa claro sua preocupação, e talvez a de muitos outros niquelandenses, com o futuro da Congada, ao temer que com a redução do número de participantes negros, homens e adultos, a festa deixe de acontecer. Ao mesmo tempo, as observações, acerca da presença das crianças concorrem para um diálogo de orientação histórica importante, pois assim como a instituição escolar, o diálogo dos capitães e responsáveis pelos ternos com as crianças, assegura a possibilidade de apresentação de um processo, também, de formação humana, importante.

A opção feita pelo processo educacional e sua orientação europeia e ibérica deixa clara a sua preocupação, sua natureza e o desejo de tipo adulto que se pretende. Por sua vez, as práticas sociais, por certo, não ensinam a ler e a escrever, mas parecem oportunizar reconhecimento, permanência entre iguais, apresentação de memórias mais alinhadas com o passado dos pais, dos avós, e há ainda a clara construção de redes, que o processo de escolarização parece distanciar-se.

A ausência dos preceitos culturais advindos das populações negras, e dos povos nativos, no ambiente escolar, na cultura da formação das novas gerações de brasileiros, somado a utilização de memórias europeias e ibéricas, alijando o sentido de pertencimento/reconhecimento que a apresentação das ações humanas no passado deve encerrar, parece colocar o sentido de orientação histórica, e mesmo as escolhas das novas gerações, em rota de colisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor uma pesquisa sobre práticas sociais, relacionando-as às escolhas curriculares dentro das instituições de ensino, requer do proponente uma ampla e desafiadora leitura das fontes. No Programa de Mestrado, essas perspectivas somadas às trocas de experiências e saberes permitiram novos olhares e direcionamentos sobre o objeto pesquisado. Fez-se necessário revisitar os investimentos direcionados à formatação da terra dos goyazes.

O processo de ocupação do espaço territorial que compreende o estado de Goiás está atrelado ao movimento de exploração aurífera pelo interior do Brasil no século XVIII. Estas incursões foram orquestradas pelos bandeirantes à procura do precioso metal. Com base nesse ideário, os sertões foram sendo explorados e ocupados com a organização das primeiras vilas.

Com o surgimento das cidades afloram as necessidades de se adequar ao projeto de formação de uma nação. Tal projeto tem na educação um dos elementos mais significativos para sua efetivação. Vale ressaltar que tal projeto não levou em consideração as especificidades de cada província.

Com a mesma prontidão que percebem a necessidade de se estruturar a educação o fazem com as dificuldades que se apresentam. As poucas escolas, a distância, a falta de professores qualificados e a necessidade de se apresentar ao mundo do trabalho ainda muito jovens são alguns dos impecilhos colocados às crianças e aos adolescentes para adentrarem ao universo escolar, sobretudo as crianças das famílias trabalhadoras. Nessa direção adentramos ao universo da constituição da educação em Goiás.

Os movimentos iniciais da educação na província de Goiás aconteceram nas vilas e julgados onde os mais abastados, em observância ao que ocorria em São Paulo e Minas Gerais, objetivavam introduzir seus filhos no mundo letrado. Os professores que de lá vieram, estavam instruídos na Ratio Studiorum jesuítica, os alunos das classes menos favorecidas eram pouco, ou nada fundamentados no tripé: ler, escrever e contar.

Nesse movimento a educação em Goiás vai tomando forma e se estruturando. Com o desenvolvimento das cidades, surgem novas demandas educacionais o que requereu, e requer uma análise de como está organizado o currículo escolar. Com um olhar mais atento percebe-se que o mesmo é embasado

em atendimento aos anseios educativos da sociedade.

Esta pesquisa perseguiu o desenvolvimento da educação o que é acompanhado pelas mudanças no currículo. Essas mudanças são propostas pelas legislações educacionais vigentes, bem como de grupos que buscam uma maior participação na sociedade.

Após várias leituras percebemos que o Estado de Goiás possui diversificadas práticas sociais, as quais não se encontravam explicitadas no currículo sua leitura e releitura objetivando uma maior compreensão dos elementos formadores de sua História.

Cientes disso percebemos que as cavalhadas, procissões, romarias, congadas dentre outras, são guardiãs de práticas seculares herdadas dos ancestrais e que são carregadas de simbologias, ideologias e fragmentos da história de formação do estado.

Entendemos que dada à multiplicidade étnica e cultural da sociedade brasileira, um currículo único talvez não contemplasse a diversidade, os saberes e anseios dos vários grupos sociais. Isto significaria deixar à margem, num processo de exclusão, uma grande parte destes conhecimentos.

Ao analisarmos o currículo referência, atualizado posteriormente ao utilizado pelo professor quando foram originadas as indagações, percebemos que os grupos marginalizados foram incluídos, mesmo que ainda de forma não explícita, e mais, em alguns momentos, a inclusão causou desconforto, e mesmo não identificação, devido a forma como fora apresentado.

Esta pesquisa nos traz elementos para contemplarmos o processo de consolidação da educação institucionalizada no Estado de Goiás, que representa as inquietações e reflexões do pesquisador. Certos de que num outro momento, outros pesquisadores lançarão sobre o mesmo objeto outros olhares e outras reflexões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Sandra Elaine Aires de. Tese (Doutorado em Educação). A instrução primária na Província de Goiás no século XIX. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo. Representações e práticas sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, p. 257-267, dez. 2000.

ALMEIDA, GelsomRozentino de. Memória serve pra quê? Uma análise “do que deve ser esquecido” e “do que pode ser lembrado” na história. Encontro Regional da ANPUH, 2010.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

APPLE, Michael W. *Política Cultural e Educação* São Paulo: Cortez, 2000.

ARAÚJO, Jaqueline Veloso Portela de. *Ruralismo pedagógico e escolanovismo em Goiás na primeira metade do século XX: O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*/Jaqueline Veloso Portela de Araújo. -São Carlos: UFSCar, 2012.

ARIÈS, P. (2016). *História social da criança e da família*. (2th ed.). Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BACELLAR, Carlos. *Uso e mau uso dos arquivos*. In: PINSKY, Carla Bassanezi. *Fontes Históricas*. 2. ed. – São Paulo: Editora Contexto, 2006.

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico; contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. *Atrás do muro da noite; dinâmica das culturas afrobrasileiras*. Brasília: Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares, 1994.

BARCA, Isabel. *Educação Histórica: uma nova área de investigação*. *Revista da Faculdade de Letras. HISTÓRIA*. Porto, III série, vol. 2, 2001. p. 13-21.

BÉDARIDA, François. *Tempo presente e presença da história*. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. 5.ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

BEZERRA, Amélia C. A. *Cidade, Cultura e Planejamento em Tempo de Espetáculo*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE, 7, 2007, Niterói. *Anais... Niterói*, 2007a. 1 CD-ROM.

BOSCHI, Caio Cesar. *Os leigos e o poder*. São Paulo: Ática, 1986.

BOSI, E. Memória e Sociedade – Lembrança de velhos. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

BOSI, E. Memória da cidade: lembranças paulistanas. Estudos avançados, v. 17, p. 198-211, 2003.

BRETAS, G. F. 1991. História da instrução pública em Goiás. Goiânia: CEGRAF-UFG. (Coleção Documentos Goianos, 21).

BRZEZINSKI, I. A formação do professor para o início da escolarização. Goiânia: UCG/SE, 1987.

CABRERA, O. As representações sobre as religiões afro-brasileiras no Ensino Médio em Goiânia e Aparecida de Goiânia (GO). In: BRAGA, L. de S.; SOUZA, E. P. de;

CANEN, A. Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores? Cadernos de pesquisa, n.102 p. 89-107, nov.1997.

_____. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU V.M.F(org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997b, p.205-36.

CANEZIN, Maria Teresa & LOUREIRO, Walderês Nunes. 1994. A escola normal em Goiás. Goiânia. Ed. da UFG. (Coleção Documentos Goianos, 28).

CARDINI, F. A memória coletiva no pensamento de M. Halbwachs. Conferência proferida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo em 10 de novembro de 1993.

CARR, Edward Hallet. Que é História? 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, Cap. 2, p. 31-49.

CASCUDO, Luís da Câmara. História da Alimentação no Brasil. São Paulo: Global, 2004.

CASTELLS. M. O Poder da Identidade. São Paulo: Paz e Terra. 2001.

CERTEAU, M. A operação histórica. In: LEGOFF, Jacques; NORA. Pierre (orgs.). História: novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CHARTIER, Roger. História Cultural: entre práticas e representações. Lisboa / Rio de Janeiro: Difel / Bertrand do Brasil, 1988.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: Entre Práticas e Representações. Rio de Janeiro: BERTRAND, 1990. p. 17.

CHARTIER, Roger. A História Hoje: Dúvidas, Desafios, Propostas. In: Revista de Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 7, nº 13, 1994, p. 108.

CHAUL, Nasr Fayad. Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade. 2 ed. Goiânia: UFG, 2002.

CLAVAL, Paul. A geografia cultural. Tradução de Luiz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. Florianópolis: ed. da UFSC, 2001.

CLAVAL, P. Transmissão da experiência coletiva e gênese das culturas. In:__. A geografia cultural. 3. Ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007.

COSTA, Patrícia Trindade Maranhão. As raízes da Congada: a renovação do presente pelos filhos do rosário. Tese de doutorado em Antropologia Social. Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

COULANGES, F. A Cidade Antiga. São Pulo: Hemus, 1976.

CRUZ, Paulo Divino Riberio da. A influência do racismo na educação Matogrossense na transição do século XIX ao XX. 2009, 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação. Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

CUNHA JR., Henrique. Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afrodescendentes. In: LIMA; ROMÃO; SILVEIRA (orgs.). Os negros e a escola brasileira. Florianópolis: Atilênde N.6, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1999. (Série Pensamento Negro em Educação). _____. A História Africana e os Elementos básicos para seu ensino. In: LIMA; ROMÃO (orgs.). Negros e Currículo. Florianópolis: Atilênde. N.2, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 2002. (Série Pensamento Negro em Educação).

CUNHA, Luiz Antônio 1943-A universidade temporã: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas/Luiz Antônio Cunha. -3. ed.[revista]. São Paulo: Editora UNESP,2007.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; DE MORES FERREIRA, Marieta. História do tempo presente e ensino de História. Revista História Hoje, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.

DEWEY, John. Vida e Educação: São Paulo: Nacional, 1959.

ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. São Paulo: Centauro, 2002.

FERREIRA, M. M. História do tempo presente: desafios. Cultura Vozes, Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000.

FERREIRA, M. M. FRANCO, Renato. Aprendendo história: reflexões e ensino. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. 184p.

FONSECA, M. V. A História da educação dos negros no Brasil/Marcus Vinicius Fonseca,SuryaAaronovich Pombo de Barros(Orgs.).-Niterói:EdUFF,2016. 442p.

FORQUIN, J. C. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. 1 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANÇA, Basileu Toledo. 1998. Velhas escolas. Goiânia: Ed. Da UFG.

FREIRE, P. Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: UNESP. 2001.

FURET, François. Da história-narrativa à história-problema.

In: _____. A oficina da história. Trad. Felipe Jarro. Lisboa: Gradiva, [s.d.]. v. 1.

GARCIA, Allysson Fernandes: Notas sobre a História da escravidão em Goiás. Revista Mosaico, v.6 n.1, p. 39-50 jan/jul.2013.

HALL, S. Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. 1. Edição - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, S. A Identidade cultural na pós-modernidade. 7. Edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

KELLY, A. V.O currículo: teoria e prática. 1. ed. São Paulo. Harper & Row do Brasil, 1981.

KILPATRICK, Willian H. Educação para uma civilização em mudança. São Paulo: Melhoramentos, 1956.

LIBÂNIO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6 ed. São Paulo.

LIMA, M. de; LEMOS M.de F.; ANAYA, V. Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática. Dialogia, São Paulo, v.5, p.145-151,2006.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, v. 1, p. 73-94, 2002.

MACHADO, Vanda. Prosa nagô: educando pela cultura. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2017.

MULLER, Helena Isabel. História do Tempo Presente: algumas reflexões. In: PÔRTO, Gilson Jr. (Org.) História do tempo presente. Bauru (SP): Edusc, 2007. p. 358.

MIRANDA, Ricardo. Série "Mesa Brasileira". Anais do Seminário Gastronomia em Gilberto Freyre, 2003.

MOACYR, Primitivo. A Instrução e as Províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2o. volume, 1940.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. Revista Brasileira de História, da Associação Nacional dos Professores de História (Anpuh), São Paulo, Anpuh, v.13, n. 25/26, p.143-162 1992/1993.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Prof. História, São Paulo, n 10. dez. 1993.

ORTIZ R., A morte branca do feiticeiro negro. Umbanda, integração de uma religião numa sociedade de classes, Petrópolis, Vozes, 1978.

PADILHA, P. R. Currículo intertranscultural; novos itinerários para a educação. 1.ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

PERROT, M. Minha história das mulheres. Tradução de Ângela M. S. Correa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & história cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PESSOA, Jadir de Moraes. Saberes em festa: gestos de ensinar e aprender na cultura popular. Goiânia, UCG/Kelps, 2005.

PINTO, R. N. Entre o silêncio e o esquecimento: a questão das fontes e dos métodos na História da Educação em Goiás. Revista Roteiro, vol. 40, n. 01, p. 127-152, jan/jun., 2013.

POHL, Johann Emanuel Pohl. Viagem no interior do Brasil. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

POLLACK, Michael. "Memória, esquecimento e silêncio". Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989. P. 3-15.

REIS, José Carlos: História da "consciência histórica" ocidental contemporânea. Hegel, Nietzsche, Ricoeur. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RICOEUR, Paul. A Metáfora Viva. Tradução Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. Tempo e Narrativa 1. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papyrus, 1995.

RIBEIRO, Mirian Bianca Amaral. Cultura Histórica e História ensinada em Goiás (1846-1934). 2011. 350 f. Tese (Doutorado em História) Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, da Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2011.

RICOEUR, Paul. A Metáfora Viva. Tradução Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. Tempo e Narrativa 1. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papyrus, 1995.

RICOEUR, P. A memória, a história, o esquecimento. Trad. Alain François. Campinas: Editora UNICAMP, 2007.

RIOS, Sebastião. Os cantos da Festa do Reinado de Nossa Senhora do Rosário e da Folia de Reis Sociedade e Cultura, vol. 9, núm. 1, janeiro-junho, 2006, pp. 65-76 Universidade Federal de Goiás Goiânia, Brasil.

RODRIGUES, Anderson de Brito. *História da Psicologia em Goiás: saberes, fazeres e dizeres na educação*. Goiânia: UFG, 2007. (Tese)

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). JörnRüsen e o ensino de História Curitiba: Ed. UFPR, 2010a. p. 51-78.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática 1998. SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.) *Saberes e incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre-RS: Editora Penso, 2013a.

SELBACH, Simone. *Ciências e Didática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

SEVERINO, A. J. *Educação; sujeito e história*. 1. Ed. São Paulo: Olho D'Água. 2002.

SILVA E SOUZA, Luiz Antônio da. *Memória sobre o Descobrimento, Governo, População e Causas mais Notáveis da Capitania de Goyaz*. In: TELES, José Mendonça. *Vida e obra de Silva e Souza*. Goiânia: Oriente, 1978, p.71-139.

SILVA, Maria Aparecida da. *História do currículo e currículo como construção histórico-cultural*. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia, MG: UFU, 2006, p. 4819 – 4828. Disponível em: Faced. UFU.

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo. *Tradição e renovação educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente. 1975, p. 345.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Dimensões e sobrevivências de um pensamento em educação em territórios africanos e afro-brasileiros*. In: LIMA; SILVEIRA (orgs.). *Negros, Territórios e Educação*. Florianópolis: Atilênde. N.7, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 2000. (Série Pensamento Negro em Educação).

SOMÉ, Sobonfu. *O Espírito da Intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre relacionamentos*. São Paulo: Odysseus Editora, 2003.

SOUZA, M. de M. *Reis negros no Brasil escravista: História da festa de coroação de rei congo/Marina de Melo e Souza*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

SOUZA, R. F. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 109-161.

STONE, Lawrence. O ressurgimento da narrativa. Reflexões sobre uma nova velha história, *Revista de História (IFCH, Unicamp)*, n. 2/3, São Paulo, 1991.

TOBIAS, José Antônio. *História da Educação Brasileira*. SP, Ed. Juriscredi, 1972.

TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre, Globo, 1974.

UNESCO. Curriculum Revision and Reserch. In: *Educational studies and Documents*, nº28, 34 f., 1958. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>> Acesso em: 28/07/2020.

VALDEZ, Diane. (2003). *História da infância em Goiás: séculos XVIII e XIX*. Goiânia: Editora Alternativa.

VALDEZ, Diane, BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. História da Educação em Goiás: estado da arte. *R. Educ. Públ. Cuiabá*, v. 21, n. 45, p. 105-126, jan./abr. 2012.

VALENTE, W. *Sincretismo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

VEIGA, C, G. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola para negros e pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 39, p. 502-516, set/dez., 2008.

VINHAL. F. E. Dias de festa e lutas de representações: música e identidades na Congada e na festa do Divino de Niquelândia-GO. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas (Emac). Programa de Pós-graduação em Música, Goiânia, 2016.

FONTES DE PESQUISA

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. p. 174.

BRASIL. Relatório que à Assembléia Legislativa de Goyaz apresentou na sessão ordinária de 1845, o Exmo Presidente da mesma Província Dr Jose de Assiz Mascarenhas. Goiás: Typographia Provincial, 1845. In: Memórias Goianas, v.3. Goiânia: Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central. Centro de Cultura Goiana: UCG, 1996, p.17 ± 38.

ENCONTROTECA:Congo de Niquelândia no IX Encontro de Culturas . Disponível em:<https://www.encontroteca.com.br/galeria/congo-de-niquelandia/29>Acessado em 09/01/2021.

ENCONTROTECA:Congo de Niquelândia no IX Encontro de Culturas . Disponível em:<https://www.encontroteca.com.br/galeria/congo-de-niquelandia/29>Acessado em 09/01/2021.

ENCONTROTECA:Congo de Niquelândia no IX Encontro de Culturas . Disponível em:<https://www.encontroteca.com.br/galeria/congo-de-niquelandia/29>Acessado em 09/01/2021.

ENCONTROTECA:Congo de Niquelândia no IX Encontro de Culturas . Disponível em:<https://www.encontroteca.com.br/galeria/congo-de-niquelandia/29>Acessado em 09/01/2021.

KATRIB,CairoMohamad:Reinado,General,capitães,dançadores e outros personagens da Congada.Blog Maysa Abrão. Disponível em <https://www.maysabrao.com.br/reinado-general-capitães-dançadores-e-outras-personagens-da-congada-por-cairo-mohamad-ibrahim-katrib/>. Acessado em 18/03/2022.

MAPA de Goiás Online. Disponível em [Google.com/search?q=Niquel%C3%A2ndia+no+mapa+de+goias&tbm=isch&chips=q:niquel%C3%A2ndia+no+mapa+de+goias,online_chips:cidade:rZZtvp9C_8Y%3D&hl=pt-BR&s](https://www.google.com/search?q=Niquel%C3%A2ndia+no+mapa+de+goias&tbm=isch&chips=q:niquel%C3%A2ndia+no+mapa+de+goias,online_chips:cidade:rZZtvp9C_8Y%3D&hl=pt-BR&s) acessado em 05/03/2022.

PORTAL G.020.Da redação:Mais antiga do Estado, cavalhadas de Santa Cruz estão chegando. Disponível em <https://www.portalgo020.com.br/2018/05/mais-antiga-do-estado-cavalhadas-de.html>.Acessado em 13/03/2022.

PRESIDÊNCIA da República:CasaCivil.Subchefia para Assuntos Jurídicos.Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.Consulta em 21/04/20 22.

PRESIDÊNCIA da República: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Consulta em 21/04/2022.

PROGRAMA Curricular Mínimo do Estado de Goiás. Goiânia: Secretaria de Educação e Cultura de Goiás, 1995, p.15-16.

SANTANA, Vitor/G1. Procissão do Fogaréu em Goiás emociona milhares de fiéis com encenação da perseguição a Jesus. Disponível em: https://www.google.com/search?q=prociss%C3%A3o+de+fogar%C3%A9u&hl=ptBR&tbm=isch&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKEwj4uoLwhMP2AhWXqpUCHR2iC5sQ_ Acessado em 13/03/2022.