

## **Ensino de história, identidade nacional e imigração estrangeira no Brasil: desafios para uma proposta multicultural**

**history teaching, national identity and foreign immigration in Brazil: challenges for a multicultural proposal**

Sergio Luiz Marlow\*

**Resumo:** O presente artigo propõe uma reflexão acerca do processo de formação étnica do povo brasileiro, levando-se em consideração a importância dos grupos de imigrantes que se deslocaram para o Brasil entre os séculos XIX e XX, bem como também das levas de imigrantes, numa nova dinâmica, nas primeiras décadas do século XXI. Ao mesmo tempo, procura entender a importância do Ensino de História pelo Estado Brasileiro enquanto fomentador de uma identidade nacional. Desta forma, esse artigo busca expressar a complexa relação entre identidades étnicas e identidade nacional brasileira através do Ensino de História, tendo como desafio uma prática educacional baseada na perspectiva do multiculturalismo.

**Palavras-chave:** Imigrantes. Identidade Nacional. Multiculturalismo.

**Abstract:** This article proposes the reflection on the process of ethnic formation of the Brazilian people, taking into account the importance of immigrants groups that moved to Brazil between the centuries XIX and XX, as well as the waves of immigrants, in a new dynamic, in the first decades of the 21st century. At the same time, it seeks to understand the importance of History Teaching by the Brazilian State as a promoter of a national identity. In this way, this article seeks to express the complex relationship between ethnic identities and Brazilian national identity through History Teaching, with the challenge of an educational practice based on the perspective of multiculturalism.

**Keywords:** Immigrants. National Identity. Multiculturalism.

---

\* Pós-doutorando junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP).

## Introdução

No dia 16 de janeiro de 2020, na saída do Palácio da Alvorada, ao ser indagado por repórteres sobre o livro *Tormenta: o Governo Bolsonaro - crises, intrigas e segredos*, de autoria da jornalista Thaís Oyama, o presidente da República Federativa do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, assim se pronunciou a respeito da imprensa e da própria jornalista: “A nossa imprensa tem medo da verdade, deturpa o tempo todo. Quando não consegue deturpar, mentem descaradamente. E esse o livro **dessa japonesa, que eu nem sei o que faz no Brasil**, que faz agora contra o governo [...]” (Portal G1, 2020, grifo nosso). O trecho destacado revela, da parte do presidente do país e provavelmente ainda de boa parcela da população brasileira, certo desconhecimento, se não desconsideração, do processo identitário de formação do povo brasileiro. Segundo o pronunciamento de Bolsonaro, a jornalista Thaís Oyama - cujos avós paternos são japoneses, mas que nasceu no Brasil - não é brasileira.

O episódio narrado ilustra, mesmo em pleno século XXI, dificuldades na compreensão da composição étnica do povo brasileiro. Se, por um lado, o brasileiro é o resultado de um longo processo histórico de mestiçagem biológica (miscigenação) – conforme Munanga (2003, p. 47) - ocorrida durante mais de cinco séculos de contato entre os vários grupos que aqui já estavam e os que se estabeleceram; por outro, evidencia também um equívoco na perspectiva de que alguns são mais brasileiros do que outros, de que traços fenótipos ou sobrenomes podem servir para identificar os que são brasileiros daqueles que, porventura, seriam estrangeiros no território nacional, ou mesmo de que, a partir dessa miscigenação, tenha se produzido, efetivamente, uma única cultura, mestiça, em detrimento da diversidade delas.

Munanga, por exemplo, critica a ideia de uma mestiçagem que uniformiza o brasileiro, que sustenta uma identidade cultural, às custas do apagamento de outras identidades, visto que:

Salvo a realidade das sociedades indígenas com as quais não convivemos, penso que no Brasil contemporâneo existe um processo de transculturação inegável. Visto deste ângulo, aqui as cercas das identidades vacilam, os deuses se tocam, os sangues se misturam. Mas nem por isso devemos sustentar a ideia de uma identidade mestiça que seria uma espécie de

identidade legitimadora, ideologicamente projetada para recuperar o mito da democracia racial (MUNANGA, 2003, p. 46).

Portanto, somos levados a questionar a respeito da identidade nacional. Quem de fato pode ser considerado um brasileiro e de que forma se cria um espírito de “brasilidade” entre aqueles que vivem em solo brasileiro? O que identifica um cidadão nacional? Ao mesmo tempo, quando os imigrantes e seus descendentes podem ser considerados brasileiros? Nesse sentido, este artigo pretende compreender a formação do povo brasileiro, com especial destaque à imigração estrangeira para o Brasil entre meados do século XIX e a primeira metade do século XX, bem como aos novos grupos migratórios que, no século XXI, vêm surgindo em território brasileiro, e sua relação com a questão da identidade nacional.

Em face do processo de formação da identidade do povo brasileiro e da importância dos imigrantes estrangeiros nesse processo, uma temática ainda pouco pesquisada ou, na melhor das hipóteses, que permite novas perspectivas de análise, diz respeito à forma como se deu o Ensino de História desenvolvido pelo Estado Brasileiro. Entender esse ensino como catalisador (ou não) da prática e do incentivo de se buscar uma identidade nacional, de todos que residiam em território nacional, inclusive dos diversos grupos de imigrantes aqui radicados. Além disso, refletir sobre os desafios de uma proposta multicultural de ensino de história para a realidade do Tempo Presente, com base na perspectiva acima mencionada, é também objetivo deste artigo.

### **A base identitária da formação do povo brasileiro e as dificuldades no Ensino de História sobre os grupos de imigrantes**

O encontro entre os grupos originários que habitavam o Brasil, o colonizador europeu português, o negro africano, num primeiro momento, e as levas de imigrantes que vieram nos séculos XIX e XX possibilitou a miscigenação e o contato entre povos e culturas diferentes. Se a formação do povo brasileiro se deu por contribuição destes vários grupos identitários aqui estabelecidos, não se pode minimizar a sua diversidade.

Munanga (2010) destaca a importância das leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como o resultado delas, refletido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula através da Educação das Relações Étnico-Raciais, enfatizando a pluralidade de grupos que se fixaram no Brasil e a necessidade de uma real compreensão da colaboração de todos estes grupos identitários em solo brasileiro. Munanga, em especial, ao tentar responder à pergunta “Quem são os brasileiros?”, afirma que “não são somente descendentes de gregos e romanos, anglo-saxônicos e latinos devido a ancestralidade europeia; são também os descendentes de africanos, de povos indígenas, de orientais, árabes e judeus e até mesmo ciganos” (MUNANGA, 2010, p. 46).

Por sua vez, Oriá (2005), em artigo sobre a relação entre o Ensino de História e a diversidade cultural no Brasil, entende serem necessárias também pesquisas que abordem a questão do imigrante como partícipe do processo de formação do povo brasileiro. Oriá defende que muitos antropólogos, historiadores e cientistas sociais têm se dedicado a definir e a compreender a cultura brasileira em suas múltiplas dimensões, visto ser uma característica marcante de nossa cultura a riqueza de sua diversidade.

No que tange, entretanto, a expressar essa diversidade étnico-cultural existente em nosso país, em especial a contribuição dos grupos imigrantes neste processo, sobre o ensino escolar, Oriá descreve as suas limitações: “constatamos [que] a falta de conhecimento [...] dos elementos referenciais das culturas silenciadas de índios, negros e **imigrantes** nos currículos escolares têm contribuído para a formação de preconceitos e estereótipos por parte dos próprios brasileiros” (ORÍ, 2005, p. 386, grifo nosso).

Da mesma forma, Lia e Radünz (2016, p. 261) afirmam que existe uma sensível falta de diálogo entre as pesquisas acadêmicas e os livros didáticos no que tange à importância da imigração na composição étnica do povo brasileiro. Segundo os referidos autores, após a análise de cerca de 30 livros didáticos de História sobre a forma como apresentam questões relacionadas à imigração estrangeira no Brasil, essas obras o fazem, na maioria das vezes, apenas identificando o imigrante enquanto mão de obra substituta do trabalho escravo, e com ênfase principal no trabalho nas fazendas de café do interior paulista.

Ainda com base na pesquisa citada, Lia e Radünz (2016) destacam que alguns tópicos relacionados a outras etnias, como a contribuição dos imigrantes na cultura nacional e a participação de outros grupos de imigrantes que fogem do perfil do europeu trabalhador das fazendas de café - por exemplo, chineses, sírios, libaneses ainda no século XIX e japoneses já no século XX - são raramente explorados. Por fim, os autores concluem que pouca ou nenhuma referência foi encontrada no que diz respeito a novos movimentos migratórios ocorridos para o Brasil nas primeiras décadas do século XXI, em tais livros didáticos.

É preciso, neste momento, no entanto, compreender que não se pode conferir aos grupos que se estabeleceram no Brasil uma linearização nem sobre sua chegada, nem sobre sua condição social em terras tupiniquins. No Brasil, não podemos colocar em pé de igualdade a realidade dos imigrantes europeus e asiáticos, por exemplo, se comparados aos negros que vieram numa condição de escravidão.

Munanga, ao descrever a situação na qual vieram os vários grupos para o Brasil, destaca a importante e reflexiva realidade sobre a chegada dos negros e sua diferenciação se comparada a outros grupos

Essa história a conhecemos bem: esses povos foram sequestrados, capturados, arrancados de suas raízes e trazidos amarrados aos países do continente americano, o Brasil incluído, sem saber por onde estavam sendo levados e por que motivo estavam sendo levados. Uma história totalmente diferente da história dos emigrados europeus, árabes, judeus e orientais que, voluntariamente, decidiram sair de seus respectivos países, de acordo com a conjuntura econômica e histórica interna e internacional que influenciaram suas decisões de emigrar (MUNANGA, 2003, p. 37).

Reconhecida essa lamentável condição de escravidão à qual os africanos foram submetidos e as consequências disso em suas realidades, Munanga não deixa de afirmar que também os outros grupos que vieram para cá enfrentaram dificuldades, especialmente na manutenção de suas identidades. “Evidentemente, eles [imigrantes europeus e asiáticos] também sofreram rupturas que teriam provocado alguns traumas, o que explicaria os processos de

construção das identidades particulares como a ‘italiana brasileira’”, [entre outras] [...] (MUNANGA, 2003, p. 37).

Feita essa importante diferenciação, ao retornarmos a questão da valorização das identidades nas escolas, Moacir Gadotti (1992) vai nesta mesma linha de raciocínio ao afirmar que, nas escolas, pouco ou quase nada se fala a respeito de determinados grupos étnicos que colaboraram na formação do povo brasileiro. Só recentemente, por pressão dos movimentos populares, por exemplo, questões relacionadas às identidades negra e indígena vêm sendo trabalhadas. No entanto, muitos grupos de imigrantes que colaboraram na formação da nação brasileira ainda estão fadados ao esquecimento, no escopo de “identidades marginalizadas e esquecidas”.

Caminhando nesta perspectiva, Santomé (1995) analisa tal questão tendo como referência o ensino escolar na Espanha. Evidentemente, a análise da realidade brasileira não é de forma alguma a mesma do país europeu, afinal cada país possui as suas características próprias, bem como o seu processo de formação. No entanto, Santomé desenvolve, em suas pesquisas, a relação entre as chamadas “culturas negadas ou esquecidas nos currículos escolares” e as “culturas hegemônicas”. A esse respeito, afirma que:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular as suas possibilidades de reação [...] (SANTOMÉ, 1995, p. 161).

Sendo assim, nesta linha de raciocínio a respeito do complexo processo de formação da identidade nacional, atrelada aos diversos grupos formadores da nação brasileira e à importância que tiveram, urge entender que a observação desses grupos é uma oportunidade privilegiada para o estudo das formas de interação. Sobre isso, Oliveira descreve que

a articulação entre identidade, etnicidade e nacionalidade se impõe como foco de inegável valor estratégico para uma investigação que se pretende elucidar os mecanismos de identificação pelos outros, tanto quanto de auto-identificação, não obstante sendo esta reflexo daquela (OLIVEIRA, 2006, p. 73).

Portanto, valorizar a relação entre identidade, etnicidade e nacionalidade é o que Oliveira entende a fim de evitar um processo de “etnização”, ou seja, as condições e possibilidade das identidades nacionais de imigrantes residentes em sociedades anfitriãs serem absorvidas por grupos dominantes, culturalmente hegemônicos, “e onde tais coletividades vivem a situação de minorias étnicas, ou ainda, de nacionalidades inseridas no espaço de um Estado-Nação” (OLIVEIRA, 2006, p. 75).

Torna-se primordial, então, pensar na composição identitária da nação brasileira e, neste caso, também da importância destes grupos de imigrantes. E mais, refletir sobre de que forma o Ensino de História pode colaborar em uma visão multicultural, que dê visibilidade a todos estes grupos, num processo de (re)conhecimento tanto de docentes quanto de discentes, seja no âmbito do Ensino Superior, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas instituições educacionais de nosso país.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento aprovado em 2017, para nortear os conteúdos ensinados em sala de aula em todo o Brasil, atende a essa perspectiva, por exemplo, quando expressa, para o 4º do Ensino Fundamental, como unidade temática, a questão imigratória envolvendo

Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada de africanos;  
Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil;  
As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960 (BRASIL, 2017, p. 410).

Apesar de a BNCC apresentar uma proposta que envolve todos os grupos identitários formadores da nação, o fato de ser recente sinaliza um longo caminho ainda a ser percorrido na formação de professores, na revisão de livros didáticos e na prática docente em sala de aula. Além disso, fica evidente a

necessidade de uma reflexão sobre a importância de historicizar a vinda de grupos de imigrantes para o Brasil e sobre suas culturas e identidades.

As historiadoras Martha Abreu e Hebe Mattos justamente reforçam essa necessidade, quando lembram o quanto no passado se defendeu a ideia de uma identidade única, mestiça, e como, por muito tempo, essa ideia permaneceu nas diretrizes de ensino do Brasil e nos bancos escolares.

De fato, essa concepção de cultura uniforme é uma construção fortemente enraizada na produção de material didático no Brasil e faz parte de uma das representações mais comuns da chamada identidade brasileira. Uma identidade que se construiu a partir de percepções convergentes, eruditas e populares, da efetividade de uma cultura brasileira. Ou seja, uma cultura brasileira mestiça corresponderia uma identidade brasileira igualmente mestiça, sem conflitos, sem hierarquias e diferenças. Os textos dos PCNs enfatizam o papel homogeneizador dessa formulação anterior, que encobria o silêncio, entre outras diferenças, uma realidade de discriminação racial produzida desde cedo no ambiente escolar (ABREU; MATTOS, 2008, p. 7).

Por tudo isso, torna-se oportuno, então, inicialmente, referenciar alguns aspectos da chegada de grupos de imigrantes ao Brasil, nos séculos XIX e XX, e das novas correntes migratórias do fim do século XX e início do século XXI que desembarcaram em território nacional.

### **Faces da imigração estrangeira para o Brasil**

Oliveira (2017) afirma que o processo de vinda de imigrantes estrangeiros para o Brasil foi uma marca indelével e estrutural da formação do país. O autor informa que, num primeiro momento, ocorreu a “colonização” realizada pelos dominadores portugueses junto à presença indígena e à escravidão do negro africano no período colonial e imperial, sendo que, ainda neste período, o do Brasil Império, estabeleceu-se a vinda de imigrantes especialmente europeus para o Brasil (OLIVEIRA, 2017).

Destacamos, primeiramente, a vinda de alemães e a fundação da cidade de São Leopoldo/RS, no ano de 1824, identificada na historiografia como o marco inicial do processo imigratório estrangeiro no Brasil. Em seguida, mais

ao final do século XIX e primeiras décadas do século XX, destacamos a chegada de milhares de italianos, principalmente, para as fazendas de café do sudeste brasileiro.

A respeito da vinda dos primeiros imigrantes para o Brasil, nas primeiras décadas do século XIX, é oportuno registrar que foram os alemães os primeiros que emigraram para o Brasil após a independência do país. Inicialmente, foram criados núcleos de colonização na Bahia, na cidade de Leopoldina, no ano de 1818, que rapidamente fracassaram. Posteriormente, na colônia de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, no ano de 1824, e em Santa Catarina, no ano de 1828, na colônia de São Pedro de Alcântara, estes com efetivo sucesso. Seyferth (1974) informa que, além das colônias do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, ainda na primeira metade do século XIX, também foram fundadas colônias por alemães nas então províncias do Rio de Janeiro e do Espírito Santo.

Essa colonização por alemães fez parte de uma estratégia governamental de atrair estrangeiros que se fixassem e trabalhassem em território nacional. Conforme Oliveira (2001, p. 13), “no Brasil do século XIX, a política de imigração visava atrair estrangeiros para povoar e colonizar os vazios demográficos, o que permitiria a posse do território e a produção de riquezas”.

Desta forma, o principal objetivo da vinda inicial de imigrantes para o Brasil era o de ocupar regiões, especialmente o sul do país - visto a “invisibilidade social e simbólica dos negros”, conforme Oliven (1996) -, menos densamente habitado que o sudeste e o nordeste e, muitas vezes, atacado em seus limites por países que faziam fronteira com o Brasil. Além disso, havia também um interesse estritamente econômico nesta ocupação por parte dos imigrantes, que era incentivada pelo Governo Brasileiro. Sobre isso, Gertz aponta que

A colonização das regiões ainda não ocupadas por brancos representava um interesse estratégico. Com o estabelecimento de imigrantes pensava-se ocupar efetivamente a região pouco povoada, e com a produção agrícola proveniente das regiões menos colonizadas esperava-se complementar o complexo pecuário. Além desse aspecto estratégico que motivou o governo central a tomar as primeiras medidas em relação à imigração, esta medida estava no interesse dos pecuaristas por outro motivo. Os consumidores dos produtos pecuários localizavam-se no norte do país. Como o transporte de produtos e animais

do sul para o norte se realizava via terrestre, os pecuaristas do sul tinham interesse em que estes caminhos fossem seguros. O estabelecimento de imigrantes em regiões pelos quais passavam os caminhos para o norte traria esta segurança (GERTZ, 1998, p. 21).

Já nas proximidades do fim da escravidão no Brasil (1888), e mesmo do final do Império Brasileiro (1889), grandes levas de imigrantes italianos, em especial, emigraram para o Brasil a fim de trabalhar nas lavouras de café do sudeste brasileiro. A chamada “Grande Imigração” trouxe mão de obra para a lavoura cafeeira, em substituição ao trabalho do negro escravizado.

Não podemos esquecer também a imigração japonesa que, ainda no início do século XX, estabeleceu-se principalmente no estado de São Paulo, bem como de outras etnias, como espanhóis, holandeses, russos, belgas, franceses, poloneses, judeus, sírios e libaneses, entre outros, que fizeram parte do processo migratório estrangeiro para o Brasil no período dos Oitocentos até aproximadamente 1940.

Junto aos possíveis avanços econômicos que resultariam da vinda de imigrantes estrangeiros para o Brasil, havia ainda outro fator que foi preponderante para incentivar a imigração europeia: a possibilidade de branqueamento da população que residia no Brasil e que, em face de sua composição étnica formada por portugueses, indígenas e negros, estava “por demais miscigenada”. Nas últimas décadas do século XIX, “intelectuais brasileiros construtores da teoria do ‘branqueamento’ - processo seletivo de miscigenação que dentro de três ou quatro gerações faria surgir uma população branca – viam a vinda do imigrante branco como um bem” (OLIVEIRA, 2001, p. 10).

Tal processo migratório para o Brasil diminuiu consideravelmente próximo da metade do século XX, por influência das duas Grandes Guerras Mundiais e pela dificuldade, no entender do Estado Brasileiro, de assimilação e de identificação com a nacionalidade brasileira por parte dos grupos de imigrantes e seus descendentes, como alemães e japoneses, o que veremos na próxima seção. Conforme Oliveira (2017), o número de imigrantes desacelerou, com destaque para a época de Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), pois

A perspectiva nacionalista de Getúlio Vargas viria a colocar um freio nessas entradas de estrangeiros no país. A Assembleia Constituinte de 1933, muito influenciada pela bancada que ficou conhecida como “antinipônica”, estabeleceu a lei de cotas de entrada no país, que acabou por limitar drasticamente algumas correntes migratórias com maior expressão na época, como a de imigrantes japoneses (OLIVEIRA, 2017, p. 102).

Se, por um lado, a imigração ocorrida entre meados do século XIX e primeiras décadas do século XX possuía contornos de povoamento, “embranquecimento” e mão de obra, a partir da década de 1960, rompendo a entrada do século XXI, novos grupos de imigrantes aportaram em terras brasileiras, desta vez, na maioria dos casos, provenientes da América do Sul, da África e da Ásia, numa nova perspectiva de imigração.

Em relação a estes novos grupos de imigrantes, Truzzi (2012) propõe uma atenção especial, buscando identificar as motivações da migração para o Brasil, bem como a interação (ou não) com a população nacional, visto que sua presença em território brasileiro se dá numa perspectiva diferente, ao menos na parte que cabe ao Estado, da ocorrida no passado. Neste sentido, torna-se fundamental uma análise mais ampla destes novos grupos imigratórios que surgiram no país. Desta feita, Truzzi afirma que,

Do ponto de vista da sociologia dos fluxos migratórios atuais, ainda que estes estejam menos relevantes numericamente, importa analisar e avaliar as possibilidades de interação que se apresentam, segundo características próprias de cada grupo. Será que, por exemplo, bolivianos e coreanos, chegados a São Paulo em décadas recentes, embora passam a trabalhar no mesmo bairro do Bom Retiro, apresentam experiências de inserção social comuns? Se ocorrer, suas famílias e seus filhos são e serão incorporados ao *mainstream* da sociedade paulistana da mesma forma? [...] E o que dizer dos imigrantes africanos chegados há menos tempo e os muçulmanos instalados no Brás, em Santo Amaro e imediações, ou na região do ABC? Terão as mesmas estratégias de seus conterrâneos instalados em Foz do Iguaçu? [...] A formação de teorias mais amplas na área dos estudos migratórios [...] pode contribuir para uma compreensão mais refinada [...] de incorporar imigrantes ao tecido social. O desafio, para os que se dedicam à sociologia das migrações, é fazê-lo (TRUZZI, 2012, p. 545).

Também Oliveira (2017) descreve que, especialmente a partir da década de 1980, ocorre em território nacional uma nova dinâmica imigrantista, na

medida em que não se percebe a vinda maciça daqueles grupos de imigrantes anteriores, como alemães, italianos, e mesmo japoneses, mas sim “bolivianos, paraguaios, peruanos, coreanos, chineses são os rostos que o Brasil passa a receber com maior frequência” (OLIVEIRA, 2017, p. 103).

É interessante notar que, já a partir da década de 1990 e na entrada do século XXI, grupos de haitianos, sírios e venezuelanos migram para o Brasil. Desta forma, entende-se que os imigrantes que vêm para o Brasil a partir destas décadas, em muitos casos, vêm na condição não de imigrantes livres, mas de refugiados, apátridas e em situação de vulnerabilidade social.

Essa diferenciação é apontada por Oliveira (2017), na medida em que a autora afirma o surgimento de estereótipos e preconceitos para com esses grupos imigrantes que aqui se estabeleceram. Segundo Oliveira,

Há claramente um perfil muito diferenciado de entrada de populações estrangeiras no país, desde a consolidação dos ideais eugênicos que o Brasil partilhou lado a lado com o restante do mundo no século XIX, e que foi freado somente com o Holocausto da Segunda Guerra Mundial. A imigração estrangeira que recebemos atualmente não reflete esses ideais imigrantistas, e esse fato traz implicações nada desprezíveis na aceitação dessas diferenças. Não é mais o “processo civilizatório” que vem compor a nação, mas o que chamamos de fluxos sul-sul. E parte da população brasileira não tem recebido com bons olhos essas novas entradas (OLIVEIRA, 2017, p. 103).

A questão dos apátridas e refugiados em território brasileiro também é analisada por Seyferth (2014). Pesquisando a imigração no final do século XX e início do século XXI, a autora também aponta para a perspectiva da estigmatização desses grupos identitários. Seyferth escreve que, de modo geral, “categorias como apátridas, refugiados e minorias [...] têm diferentes atribuições e significados e, sobretudo, denotam estigma pois pressupõem a ausência de algo que todo o indivíduo deve ter, uma nacionalidade e também uma cidadania igualitária” (SEYFERTH, 2014, p. 7).

Segundo Seyferth (2014, p. 11), o Estado Nacional, em muitos países, como também no Brasil, pouco se mobiliza na rubrica “direitos humanos”, visto que há uma resistência histórica em aceitar refugiados, apátridas e imigrantes que possam comprometer a segurança nacional. A autora recorda justamente o

período do Estado Novo, sob o Governo de Getúlio Vargas, quando, por exemplo, na década de 1940, o Estado Brasileiro advogava “a necessidade de defender-se contra levas de cidadãos sem pátria oficial” (SEYFERTH, 2014, p. 8) e de afirmativas dos órgãos governamentais da época de que “é sábia a política de restrições à entrada de apátridas” (SEYFERTH, 2014, p. 8).

Apesar da estigmatização destes grupos, tem ocorrido no Brasil um crescimento significativo no número de apátridas, refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade, visto que “nos últimos cinco anos [2010-2015] as solicitações de refúgio cresceram 2.868%, passaram de 960, em 2010, para 28.670, em 2015” (OLIVEIRA, 2017, p. 103).

Entendemos, desta forma, a importância dos grupos identitários que se deslocaram para o território nacional, num primeiro momento, caracterizados preferencialmente por imigrantes europeus, como alemães e italianos, embora se destaque também a presença de sírios, libaneses e japoneses, entre outros, e uma nova conjuntura do final do século XX e início do novo milênio.

Neste cenário, buscaremos, na próxima seção, analisar a importância do Ensino de História enquanto colaborador no processo de formação e consolidação de uma identidade nacional e sua relação com os imigrantes que estavam chegando ou já eram estabelecidos em território nacional. Para tanto, na condição de “fomentador” da identidade brasileira ainda no período do Império, queremos destacar o que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) entendia a respeito do “bom imigrante” que deveria desembarcar no Brasil. Em mais, destacar as décadas de 1930 e 1940 marcadas pela Campanha de Nacionalização do Governo Vargas, que justamente purgava o imigrante que, no entender do Estado Brasileiro, dificultava um projeto de unidade nacional.

### **Ensino de História, Identidade Nacional e Imigrantes no Brasil em dois tempos: Na criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e durante a Campanha de Nacionalidade do Governo Vargas**

É praticamente consenso entre pesquisadores, na relação entre o Ensino de História e o Estado Nacional, de ter o primeiro colaborado no processo de identidade nacional. Bittencourt (2013) caminha nessa direção ao afirmar que

“o Ensino de História do Brasil está associado, inegavelmente, à constituição da identidade nacional. Muitas das críticas buscam identificar o sentido ideológico de uma história nacional elaborada a serviço de determinados interesses de grupos” (BITTENCOURT, 2013, p. 187). Como contraponto, autores, como Laville (1999), entendem que, no passado, essa premissa era mais amplamente verificável, sendo que, no Tempo Presente, uma “guerra de narrativas” surge de maneira mais contundente no cenário dos Estados-Nação.

No entanto, no que tange à perspectiva do que ocorreu especialmente nos séculos XIX e XX, também Oriá (2005, p. 380) afirma, por exemplo, que os livros didáticos, utilizados em sala de aula, demonstram uma concepção positivista da historiografia brasileira, com heróis nacionais de cor branca, desprezando a participação de minorias étnicas, especialmente de negros e índios, na preservação da consciência histórica nacional.

Já Kreutz (2014) entende que o projeto educacional nacional é resultado de um longo processo de uma forma de expressão nacional, que procura, através de uma espécie de hierarquização, definir o que é verdadeiramente nacional e o que deve ser excluído desse processo. Neste sentido, o autor afirma que “as escolas tendem ao ‘monoculturalismo’, também na formação dos Estados Nacionais, tendo a escolarização com a imposição da língua nacional e do desaparecimento de falas locais e dialetos” (KREUTZ, 2014, p. 67).

Sendo assim, Gellner (1993) nos auxilia quando explica o papel que o Estado tem na imposição de um determinado nacionalismo a todos que ocupam um mesmo território. Segundo o autor, é o nacionalismo que origina a nação e molda a sua estrutura, pois

É o nacionalismo que dá origem às nações, e não o contrário. Reconhecidamente o nacionalismo utiliza a proliferação de culturas ou a riqueza cultural, preexistente. Herdada historicamente, embora o faça seletivamente e muito frequentemente as transforme de forma radical (GELLNER, 1993, p. 42).

Ao mesmo tempo, Gellner (1993) entende que é através de uma ação educacional que se firma uma proposta nacionalista, tendo em vista que

O nacionalismo constitui essencialmente a imposição geral de uma cultura erudita a uma sociedade onde, anteriormente, as culturas populares tinham ocupado as vidas da maioria, e em alguns casos da totalidade da população. Isto implica a difusão generalizada de um idioma mediatizado pela escola e supervisionado academicamente [...]. É o estabelecimento de uma sociedade impessoal e anônima, com indivíduos atomizados, reciprocamente substituíveis, unidos acima de tudo por uma cultura comum deste tipo, que vem tomar lugar de uma anterior estrutura complexa de grupos locais, mantida por culturas populares reproduzidas local e idiossincraticamente pelos próprios microgrupos (GELLNER, 1993, p. 43).

Da mesma forma, Hobsbawm (1991) também compreende a questão da educação estatal como fomentadora de um princípio de nacionalismo e lembra especialmente o papel desempenhado pelas escolas primárias como propagadoras de ideias nacionalistas. Segundo o autor,

Naturalmente os Estados iriam usar a maquinaria de comunicação, crescentemente poderosa junto a seus habitantes, sobretudo, as escolas primárias – para difundir a imagem e a herança da “nação” e inculcar adesão a ela, bem como ligá-la ao país e a bandeira, frequentemente “inventando tradições” ou mesmo nações, com esse objetivo (HOBSBAWM, 1991, p. 23).

Na perspectiva do ensino de História como fator e propagador de uma identidade nacional, coube ao Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB), ainda na época do Brasil Império, buscar escrever uma espécie de história oficial do Brasil. Guimarães (1988) entende que, justamente, “[...] a tarefa de disciplinarização da história guarda íntima relação com os temas que permeiam o debate em torno do nacional” (GUIMARÃES, 1988, p. 5).

Neste sentido, Guimarães (1988) pontua que o IHGB entendia a si próprio como o responsável pela escrita da História do Brasil, ao ponto de estabelecer um concurso com o objetivo de escrever a história nacional. Da mesma forma, ainda estabelecia o IHGB qual seria o imigrante ideal a ser recebido em território brasileiro. Para tanto, Guimarães informa o real propósito do IHGB:

E aqui tocamos em um ponto que nos parece central para a discussão da questão nacional no Brasil e o papel que a escrita

da história desempenha nesse processo: trata-se de precisar com clareza como esta historiografia definirá a nação brasileira, dando-lhe uma identidade própria capaz de atuar tanto externa quanto internamente. No momento de definir-se o Brasil, define-se também o “outro” em relação a esse Brasil (GUIMARÃES, 1988, p. 6).

Neste sentido, a história nacional a ser contada pelo IHGB caminhava numa perspectiva evolutiva, através da presença do elemento branco, tendo em vista a grande miscigenação ocorrida até então em território brasileiro – nefasta, no entender dos integrantes do IHGB. Nesse caso, além do português, outros grupos de imigrantes europeus colaborariam na solidificação de uma identidade nacional que se aproximaria da identidade das principais nações europeias, consideradas como modelos neste “processo civilizatório”.

Portanto, o IHGB não seria apenas o responsável pela construção de uma História do Brasil, mas também o idealizador do elemento central formador da nação, no caso o branco, o europeu. Por exemplo, aquele que foi considerado o primeiro historiador brasileiro, Adolfo Varnhagen (1816-1878), “defendia a monarquia e a colonização pelo homem branco” (SCHWARCZ, 1993, p. 103).

Desta forma, no concurso lançado pelo IHGB, no ano de 1844, *Como escrever a História do Brasil*, tendo como vencedor o naturalista Carl Friedrich Philipp von Martius, o país era entendido como composto de três raças mescladas, cabendo ao branco o papel civilizador, ao indígena a restituição de sua dignidade original, auxiliando-o a galgar os degraus do processo civilizatório, e ao negro, apenas o espaço da detração, na medida em que era entendido como empecilho ao progresso da nação (SCHWARCZ, 1993).

Conforme a lógica de von Martius, na história da nação, nesse processo evolutivo, “uma obra histórica sobre o Brasil deve [...] despertar e reanimar em seus leitores brasileiros o amor pela pátria, coragem, constância, indústria, fidelidade, prudência, em uma palavra, todas as virtudes cívicas” (GUIMARÃES, 1988, p. 17).

No entanto, se nos primórdios da construção de uma historiografia, ainda na época do Brasil Império, havia a associação entre identidade nacional e imigração europeia, e se entendia que neste processo o “embranquecimento” da nação seria um resultado esperado, o mesmo não pode ser dito do período do

Estado Novo (1937-1945) e mais especificamente da chamada Campanha de Nacionalização do Governo de Getúlio Vargas, quando medidas nacionalizantes foram executadas em nível educacional entre os imigrantes estrangeiros no Brasil.

A Campanha de Nacionalização do Governo Vargas começou a ser implantada a partir do ano de 1938 e consistia numa proposta de “abrasileiramento” de todos os grupos de imigrantes e seus descendentes em território brasileiro. Entendiam as autoridades do Estado Brasileiro que boa parte dos grupos de imigrantes que havia se deslocado para o Brasil ainda não se sentia de fato e de verdade brasileira, mas sim mantinha forte ligação com a sua pátria de origem. Em especial, entendiam tais autoridades que alemães e japoneses eram os de mais difícil assimilação – inclusive, posteriormente o Brasil entraria em guerra com esses respectivos países durante a Segunda Guerra Mundial.

Schwartzman e outros autores (1984, p. 178), analisando a atuação do Ministério da Educação e Saúde sob o comando de Gustavo Capanema, afirmam que a constituição da nacionalidade brasileira deveria ser a culminância de toda a ação pedagógica do ministério, sendo que deveria se dar um conteúdo nacional a toda educação transmitida nas escolas e por outros instrumentos formativos. Desta forma, estariam sendo erradicadas as minorias étnicas, linguísticas e culturais constituídas nas últimas décadas, cuja assimilação se transformaria em questão de segurança nacional, pois

O episódio da nacionalização do ensino mostra bem o conteúdo do projeto nacionalista brasileiro do período pós 1937. De feição conservadora e autoritária, foi ele marcado pelo caráter excludente, avesso à convivência pluralista e diversificada [...]. A formação do estado nacional passava necessária e principalmente pela homogeneização da cultural dos costumes, da língua e da ideologia (SCHWARTZMAN et al., 1984, p. 181).

Por sua vez, Bittencourt (1990) lembra que tal processo de “nacionalização” do ensino já provocara intensos debates nas décadas anteriores. Uma questão, por exemplo, que incomodava tanto autoridades federais como estaduais, no caso o Estado de São Paulo, dizia respeito às denominadas “escolas estrangeiras” que, em sua maioria, além de serem subvencionadas pelo Governo estrangeiro, ao qual estavam vinculadas,

possuíam corpo docente e diretivo que falava línguas maternas de seus antepassados e não a língua nacional, no caso a língua portuguesa.

Com resultado deste processo, escolas ligadas a grupos étnicos de imigrantes foram fechadas a partir da década de 1930, não ocorrendo necessariamente um reequilíbrio da oferta de ensino através das escolas públicas. No intuito de referenciar tal prática, Bittencourt (1990) lembra o fechamento de escolas ligadas aos imigrantes japoneses em São Paulo – foram fechadas escolas de outros grupos étnicos também, como italianos, e sobretudo de alemães no sul do Brasil.

Tal fato ocorria, em geral, na visão das autoridades brasileiras, pela ausência de um verdadeiro nacionalismo tupiniquim, inclusive também no Ensino de História, tão fundamental na consolidação de uma identidade nacional, pois

A tarefa primordial da escola primária é a unificação nacional, a formação e o cultivo do sentimento da pátria. É mister que os seus professores sejam brasileiros. [...] não podemos permitir que se ensine Geografia ou a História – mesmo que a do Japão – em japonês. Não toleramos afinal, que em outra língua, que não a nossa, se ministre o ensino de qualquer matéria do programa escolar primário (BITTENCOURT, 1990, p. 107).

Oportuno também se destacar a explicação que Seyferth (2017) nos traz a respeito do ensino nas escolas de imigrantes e seus descendentes em solo brasileiro, e mais especificamente a respeito do Ensino de História nessas escolas. Entende a referida pesquisadora que a forte presença – tomando como exemplo de sua pesquisa os teuto-brasileiros – da língua alemã, e mesmo da história alemã entre eles, por certo colaborava para uma pequena adesão à proposta identitária brasileira, no entender das autoridades brasileiras.

Para Seyfeth (2017), uma série de fatores colaborava neste sentido, estando a língua materna e a história pátria como pilares deste processo de não assimilação deste grupo identitário. Segundo a autora,

Na prática, religião, cidadania e herança cultura germânica e a realidade da colonização faziam parte da grade curricular, juntamente com o ensino da língua alemã, e eventualmente

também da língua portuguesa, além das disciplinas de geografia, história, matemática e ciências naturais. As aulas eram ministradas em alemão, razão maior da crítica assimilacionista. Afinal, na percepção do nacionalismo brasileiro, nessas escolas era dada maior relevância à história da Alemanha em detrimento da história do Brasil, assunto que junto com a língua, era o cerne da “questão escolar” teuto-brasileira. Nesta perspectiva, a socialização ali produzida não podia formar verdadeiros cidadãos brasileiros, muito menos patriotas, pois reforçava uma identidade espúria ressaltada também na socialização primária do lar (SEYFERTH, 2017, p. 587).

Desta feita, várias escolas de origem de imigrantes foram fechadas pelo Estado Brasileiro, não ocorrendo, no entanto, em mesma proporção a abertura de escolas pelo Estado Brasileiro. Dentro da expectativa da educação no sentido geral do termo, e do Ensino de História do Brasil em particular, entendiam as autoridades constituídas que a apresentação de várias culturas e identidades, e não apenas da identidade nacional, seria objeto de análise, contestação e redirecionamento para que alcançasse o objetivo central: a busca de uma identidade verdadeiramente nacional.

Ao concluirmos essa seção, reforçamos que tal pressuposto do Ensino de História relacionado com a identidade nacional ainda é evocado no Tempo Presente. É nessa linha de pensamento que caminha Lana Siman quando afirma que a história nacional, assim como nos séculos anteriores, volta “a ocupar, em escala planetária, atenção dos Estados-nação, de grupos de interesses e de estudiosos, recolocando na ordem do dia as bases da construção das identidades nacionais” (SIMAN, 2001, p. 150). Enfatizada essa questão, queremos analisar como podemos, no Tempo Presente, caminhar em uma perspectiva multicultural do Ensino de História em relação à formação identitária da nação brasileira.

### **Desafios para uma proposta multicultural de Ensino de História para com os Imigrantes estrangeiros no Brasil no Tempo Presente**

Para finalizar, torna-se importante destacar a questão das novas levas de imigrantes que se dirigiram para o Brasil nas últimas décadas, o que ainda tem ocorrido no Tempo Presente, e a importância de um Ensino de História pautado no pressuposto do multiculturalismo.

A própria BNCC em sua proposta para o Ensino de História propõe que a questão do Tempo Presente é assunto premente na relação docente/discente na medida em que: “as questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do Tempo Presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem [...] é aquele que dialoga com o tempo atual” (BRASIL, 2017, p. 395).

Entendemos, então, ser bastante pertinente a questão levantada por Reis (1999), no artigo *O Ensino de História e a construção da identidade nacional: uma união legítima?*, quando, ao citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados a partir do ano de 1997, para a área de História, aponta para a questão da identidade nacional. Conforme Reis, os PCNs na área de História sugerem “Que os alunos sejam capazes de conhecer características fundamentais do Brasil nas suas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país” (PCNs, apud REIS, 1999, p. 100).

Percebemos que os PCNs na área de história apresentam como possibilidade de ensino e de aprendizagem dos discentes elementos que permitam uma noção de identidade nacional e um sentimento de pertencimento ao país, também para aqueles imigrantes que aqui chegaram e foram acolhidos. Mas como se daria essa construção da identidade nacional e o sentimento de pertencimento ao país, especialmente pensando nas novas levas de imigrantes que adentraram em território nacional?

Entende Reis (1999) que o ponto de discussão não deve dizer respeito à discussão sobre a chamada “identidade nacional” versus as “novas identidades que surgem”, mas sim que “o que deve ser colocado sob suspeita, negado e combatido, é um nacionalismo e uma identidade nacional gestados e geridos pelo Estado, privilegiando, de modo autoritário, a homogeneidade e unidade cultural em detrimento da diversidade” (REIS, 1999, p. 106). Ou seja, que se leve a cabo um ensino de História que evidentemente aborde os aspectos que privilegiem a identidade brasileira de todos que aqui convivem, mas, ao mesmo tempo, a origem étnica de todas as pessoas, permitindo que as suas peculiaridades sejam também valorizadas nesse processo de aprendizagem.

Lia e Radünz (2016) enfatizam a importância de se repensar não apenas o Ensino de História, mas o ensino em sala de aula, tendo como premissa de atuação justamente as novas levas imigratórias que chegaram, no caso de suas pesquisas no sul do Brasil, mas com validade em território nacional. Nessa linha de pensamento, é fundamental a compreensão dessa nova dinâmica migratória ocorrida para o Brasil, bem como os atores históricos que dela fazem parte, pois

O início do século XXI tem sido marcado por novos fluxos migratórios para Sul do Brasil. [...] Este processo revela a constante dinâmica da lógica da imigração e estabelece a necessidade da constante pesquisa sobre o tema. Elas, no entanto, precisam chegar à sala de aula para promover o enriquecimento da identidade nacional, desconstruindo preconceitos e preenchendo lacunas sobre a mobilidade humana e a construção da cultura brasileira (LIA; RADÜNZ, 2016, p. 260).

Uma das dificuldades impostas ao ensino de História para que possa contemplar a todos os alunos em sala de aula, dos mais diversos grupos étnicos aqui chegados, sejam eles das primeiras migrações, sejam das migrações atuais, e, como vimos, dentro de processos migratórios totalmente diferentes uns dos outros, ou ao menos com peculiaridades próprias das dinâmicas migratórias, diz respeito à dificuldade de se transmitir e compreender a cultura de origem destes que emigraram. Nesta ótica de análise, “Os imigrantes não têm sua cultura e sua história consideradas no percurso escolar, já que o currículo não permite uma adaptação para que as diferentes histórias e culturas sejam apresentadas e discutidas em sala de aula” (RODRIGUES et al. 2014, p. 238).

Um exemplo disso ocorre quando, no ensino de História em sala de aula, a origem, os costumes, a cultura daqueles que imigraram são vistos apenas como mera curiosidade, para simplesmente cumprir o plano de aula e de conteúdo, ou até mesmo, em casos mais graves, como o exótico, o diferente, como aquele que precisa necessariamente ser assimilado ao modelo de identidade verdadeiramente nacional, verdadeiramente brasileira.

Rodrigues et al. (2014) enfatiza esse perigo de um mero assimilacionismo dos imigrantes e seus descendentes, enquanto alunos em sala de aula. Entende que esse modelo serve exatamente como uma prática em que não se busca uma real compreensão de todos os grupos e sujeitos formadores da nação, pois

[...] Não se trata de absorver o imigrante de maneira assimilacionista, prática que tende a homogeneização, na anulação dos sujeitos e de suas diferentes práticas, histórias tecidas em outros lugares. É preciso investigar se essa prática assimilacionista acontece nas escolas. Trata-se de apontar que o assimilacionismo é encarado [...] como uma forma de acomodar o imigrante na identidade nacional (RODRIGUES et al. 2014, p. 239).

Desta forma, antes de mais nada, é importante se destacar que, conforme vimos, a temática da imigração no Brasil ainda é um assunto que exigirá, por certo, um olhar mais dedicado dos pesquisadores da área. Também, em especial, a questão do Ensino de História enquanto fator de fomentação de uma identidade nacional precisa ser revista, tanto em relação às pesquisas que se dedicam aos imigrantes que para cá vieram, ainda nos séculos XIX e início do século XX, bem como também as novas levas migratórias que têm surgido nas últimas décadas.

Abreu e Mattos reforçam a necessidade de uma visão multicultural no qual se percebam os vários grupos e suas identidades em território nacional

Em uma certa leitura dos documentos, parte-se do princípio de que uma cultura corresponde sempre uma identidade. Nesse caso, o leitor é levado a trabalhar com dois modelos opostos para a relação cultura-identidade: o velho modelo cultura brasileira mestiça = identidade brasileira mestiça *versus* um novo modelo multicultural, formado a partir do somatório das diversas subculturas = identidades formadoras da nacionalidade brasileira (afro-brasileira, ítalo-brasileira, polonesa-brasileira, alemã-brasileira etc.) (ABREU; MATTOS, 2008, p. 8).

Neste sentido, as identidades culturais são construídas durante o processo histórico, não existindo antes ou além dele, pois “[...] as pluralidades culturais podem permitir problematizar de forma criativa a multiplicidade (ou homogeneidade) cultural que efetivamente compõe cada ambiente escolar” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 8).

Dito isso, e em face da questão das novas levas de imigrantes que tem adentrado em território nacional e sua relação com a questão identitária, entendemos a importância de uma proposição que leve em conta a questão do multiculturalismo como linha mestra de atuação em sala de aula. Para tanto,

reforçamos o conceito de multiculturalismo, conforme descrito por Munanga, como “encontro de culturas, ou seja, a existência de conjuntos culturais fortemente constituídos, cuja identidade, especificidade e lógica interna devem ser reconhecidas, mas que não são inteiramente estranhas umas às outras, embora diferentes entre si” (MUNANGA, 2014, p. 35).

Por um lado, ao sugerirmos uma proposta multicultural no ensino de história que abarque os grupos étnicos formadores da nação brasileira, entendemos que “o multiculturalismo não poderia reduzir-se a um pluralismo sem limites; [...] mas como a busca de uma integração entre os conjuntos culturais não reconhecidos na formação da cidadania” (MUNANGA, 2014, p. 35). Por outro lado, entendemos também que o assunto não se esgota por aqui. Pesquisadores e educadores, para além de uma abordagem multicultural no ensino, também têm aventado outras possibilidades de reflexão e de análise teórica da realidade brasileira, por exemplo, o interculturalismo ou a pedagogia da diferença, apenas para citarmos duas abordagens possíveis do tema em questão.

Compactuamos com o pensamento de Oriá (2005), que afirma a necessidade do enfrentamento do desafio de acolher as diversas culturas em sala de aula, num processo educacional no qual todos tenham voz e vez. Para tanto, Oriá destaca a importância do multiculturalismo como proposta enriquecedora desta perspectiva de análise e atuação. Oriá, em especial, baseia sua proposta de multiculturalismo em sala de aula, e também no Ensino de História tomando como referência o pensamento de Gadotti (1992), que compreende a importância da escola e da sala de aula servir como um ambiente em que todos os grupos étnicos possam ser contemplados. O próprio Gadotti afirma que “a diversidade cultural é a riqueza da humanidade [...]. Por isso, a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural como ponto de chegada” (GADOTTI, 1992, p. 23).

Gadotti (1992) defende uma educação multicultural, na qual todas as culturas possam ser ouvidas na presença de um ensino de qualidade e respeito à diversidade. Para Gadotti, uma proposta de educação multicultural em sala de aula justamente se torna a mais adequada, tendo em vista a ampliação dos conhecimentos adquiridos pelo aluno ao contemplar o ensino de História, haja

vista que a “educação multicultural pretende enfrentar o desafio de manter o equilíbrio entre a cultura local, regional, própria de um grupo social ou minoria étnica, e uma cultura universal, patrimônio hoje da humanidade” (GADOTTI, 1992, p. 21).

Da mesma forma, citando o pensamento de Giroux, Kreutz (2014, p. 72) entende que há um ganho pedagógico quando a abordagem em sala de aula vai além de nomear, mas também discute as inúmeras e múltiplas tradições e narrativas que constituem não apenas a construção, senão também os possíveis desdobramentos do uso da identidade nacional.

Concluimos, conforme o pensamento de Reis (1999), que há um duplo desafio para os docentes do Ensino de História e todos aqueles que pensam e investem na educação. Em primeiro lugar, conciliar os direitos de igualdade a todos e os direitos às diferenças de culturas também em sala de aula. E, em segundo lugar, lutar para superação das desigualdades sociais, nas quais muitas vezes os migrantes que chegaram ao Brasil também estão inseridos, de uma forma bastante expressiva, especialmente o racismo e toda e qualquer forma de discriminação étnico-racial.

Desta forma na medida em que entendemos que o Ensino de História deve contemplar a reflexão sobre uma identidade nacional, privilegiando a unidade da nação, deve também levar em conta a importância da busca pelo respeito à diversidade étnica em nosso país.

### **Considerações Finais**

O Brasil é um país diverso em sua formação étnica e cultural visto que se encontra no seio da nação a presença de índios, negros e brancos, vindos de mais diversas nações nos períodos das migrações ocorridas entre os séculos XIX e XX. Mas ainda no Tempo Presente, dentro de uma nova dinâmica, novas levas de imigrantes para o Brasil tem se deslocado. Pronuncia-se equivocadamente, então, o presidente da República ao desconsiderar a nacionalidade de uma brasileira, julgando-a estrangeira, provavelmente, por traços estereotipados ou pelo sobrenome herdado dos seus antecedentes.

Ao mesmo tempo em que é necessário firmar posicionamento frente a esta constatação, da diversidade étnica e cultural do povo brasileiro, cabe

também, como educadores e professores, e em especial aqueles ligados mais diretamente à área do Ensino de História, pesquisar, analisar e refletir sobre as maneiras como o Estado brasileiro buscou, através do ensino de História, principalmente na História do Brasil, a padronização de uma identidade nacional, monocultural. O que se viu foi uma identidade que não aceitava a diversidade, mas, ao contrário, estabelecia regras e ditames que preteriram a origem étnica dos vários grupos que formaram a nação brasileira.

Ao nos situarmos na história do Tempo Presente, somos interrogados a respeito de práticas educacionais relativas à busca da identidade nacional, não apenas para os que vieram há muito tempo atrás, como é o caso dos ascendentes da jornalista em questão, bem como com as novas levas de imigrantes que aqui se estabelecem, muitos em condição de apátridas, refugiados ou em vulnerabilidade social. O que fazer, ou melhor, de que forma o Ensino de História poderá colaborar para que todos, de fato e de verdade, sintam-se cidadãos brasileiros? De que forma o Ensino de História pode colaborar na afirmação de uma identidade nacional, sem deixar de lado a análise da origem dos grupos de imigrantes que para cá vieram, bem como o processo de inserção destes em território nacional, tornando-se de fato cidadãos brasileiros?

Compreendemos que a proposta do multiculturalismo tem buscando responder a essas questões, ao sugerir que se construa uma unidade nacional, mas sem desprezar a diversidade cultural nesta busca. Dentro desta perspectiva do multiculturalismo, o Ensino de História torna-se importante na medida em que pode proporcionar uma análise do processo histórico no qual se formou a nação brasileira, bem como destacar os grupos étnicos em território nacional, sua origem e inserção no contexto nacional, não como apenas mera curiosidade ou até mesmo como algo exótico, mas com a real intenção de entender tal processo de formação do povo brasileiro.

Evidentemente que o assunto enseja um processo contínuo de pesquisa e análise da temática proposta, visto que, como se pode perceber, ainda há uma carência significativa de pesquisas relativas ao assunto. Eis o desafio para pesquisadores, educadores e principalmente para historiadores não só do futuro, mas também do presente, especialmente aqueles que refletem os processos históricos em nossas salas de aulas.

## Referências Bibliográficas

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo: Loyola, 1990.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 183-201.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

G1. **Em evento sobre Operação Acolhida, Bolsonaro diz que imprensa 'tem medo da verdade', 'deturpa' e 'mente'**. Portal G1.16 de janeiro de 2020. Disponível em:

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/16/em-evento-sobre-operacao-acolhida-bolsonaro-diz-que-imprensa-tem-medo-da-verdade-deturpa-e-mente.ghtml//> Acesso em: 05 de abril de 2020.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1992.

GELLNER, Ernest. **Nações e nacionalismo**. Lisboa, Portugal: Gadiva, 1993.

GERTZ, René Ernaini. **O perigo alemão**. 2. ed., Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**, v.1, p. 5-27, 1988.

HOBSBAWM, Eric. **Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1991.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. In: LUCHESE, Terciane Ângela. (Org.). **História das escolas dos imigrantes italianos no Brasil**. Caxias do Sul: Educs, 2014, p. 63-87.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LIA, Cristine Fortes; RADÜNZ, Roberto. Os Processos Imigratórios dos Séculos XIX e XX: Diálogos entre Saber Acadêmico e a Educação Básica. **Educar em Revista**, v. 32, n. 61, p. 257-272, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre a Diversidade e a Identidade Negra no Brasil. In: RAMOS, Marise Nogueira et al. (Coord.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p. 35-49.

- MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. **Cadernos Penesb**, v. 10, p. 37-54, 2010.
- MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, v. 4, n. 1, p. 34-45, 2014.
- OLIVEIRA, Adriana Capuano de. Uma Questão de Identidade! Migrações e Pertencimento na Dinâmica do Mundo Globalizado. **Revista USP**, v. 114, n 3, p. 91-108, 2017.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi de. **O Brasil dos imigrantes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.
- OLIVEN, Ruben George. A invisibilidade social e simbólica do negro no Rio Grande do Sul. In: LEITE, Ilka Boaventura. (Org.). **Negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996, p. 37-72.
- ORIÁ, José. Ricardo. (2005). Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades. **Caderno Cedes**, v. 25, n 67, p. 378-388, 2005.
- REIS, Maria José. O Ensino de História e a Construção da Identidade Nacional: Uma União Possível? **Revista Perspectiva**, v. 17, p. 99-110, 1999.
- RODRIGUES, Leda Maria et al. Migração Contemporânea e Educação. **Caderno Ceru**, v. 25, n. 1, p. 225-240, 2014.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SCHWARTZMAN, Simon et al. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- SEYFERTH, Giralda. **A colonização alemã no vale do Itajaí-Mirim**. Porto Alegre: Movimento, 1974.
- SEYFERTH, Giralda. O Problema da Imigração no Brasil: Continuidades e mudanças. In: VIII Congresso Português de Sociologia: 40 anos de democracia(s) – progressos, contradições e perspectivas, 2014, Évora, Portugal. **Anais VIII Congresso Português de Sociologia: 40 anos de democracia(s) – progressos, contradições e perspectivas**, Évora, Portugal, 2014.
- SEYFERTH, Giralda. Socialização e Etnicidade: A Questão Escolar Teuto-brasileira (1850-1937). **Revista Mana**, v. 23, n 3, p. 579-607, 2017.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. Pintando o descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes. In: SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. (Orgs.). **Inaugurando a história e construindo a**

**nação.** Discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 149-170.

TRUZZI, Oswaldo. Assimilação Resignificada: Novas Interpretações de um Velho Conceito. **Dados** - Revista de Ciências Sociais, v. 55, n. 2, p. 517-553, 2012.

*Recebido em Junho de 2020*  
*Aprovado em Agosto de 2020*

**DOI:** <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v13i25.11600>