

**ENSINO DE HISTÓRIA, DIVERSIDADE CULTURAL E
CURRÍCULO: OS SABERES DOCENTES E SUAS PRÁTICAS**

Jaqueline Ap. M. Zarbato *

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões a respeito do currículo escolar, ensino de História e a questão da diversidade cultural. Para tanto, a análise centra-se sobre a construção e efetiva instrumentalização da diversidade cultural no campo do currículo de História nas séries iniciais, em que os docentes fundamentam suas concepções e práticas.

Palavras-chave: ensino de história, currículo, diversidade cultural.

ABSTRACT

This article aims to present some reflections about the curriculum, teaching history and the issue of cultural diversity. To this end, the analysis focuses on the construction and effective instrumentalization of cultural diversity in the curriculum field of history in the early grades, where teachers base their conceptions and practices.

Keywords: history teaching, curriculum, cultural diversity.

“É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (Larrosa, 1994: 69)

* Doutora em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Centro Universitário Municipal de São José-USJ e colaboradora da Universidade Federal de Santa Catarina.
E-mail: jaqueline.zarbato@gmail.com

A relação entre o currículo escolar, a produção de identidades e multiculturalismo é muito estreita. Ao definir currículo, Tomaz Tadeu da Silva (2001) afirma: “o currículo é trajetória, percurso. O currículo é autobiografia, é nossa vida (...) o currículo é documento de identidade”. Para o autor, o currículo escolar representa a construção de nós mesmos como sujeitos históricos, sociais. De certa forma podemos utilizar as concepções suscitadas pelo autor quando analisamos o currículo escolar, pois muitas vezes, ele caracteriza a identidade dos sujeitos envolvidos no processo de construção do currículo escolar, dos conteúdos, das disciplinas, entre outros.

No estudo sobre currículo escolar e identidades sociais, as modificações em relação ao currículo têm sido influenciadas pela teoria crítica, que favorece a nossa compreensão sobre as íntimas relações entre conhecimento, poder e identidade social. O saber, por sua vez, não está isento de intenções e efeitos de poder, pois o saber implica necessariamente dominação.

No interior do currículo escolar, o poder encaminha o que é conhecimento e o que não é conhecimento, estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais. Assim, os significados são produzidos, representados e postos em circulação através de relações sociais de poder. A representação que é construída através do currículo escolar é um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos, produzindo e reproduzindo alguns significados sobre o mundo social.

Deste modo, é importante analisar que ao produzir o currículo escolar, os profissionais da educação também se constituem. Assim, o currículo escolar deve, então, ser visto não apenas como uma compilação de conteúdos, temas, análises, mas principalmente como principal norteador da cultura escolar. Logo, o currículo escolar é aquilo que nós, professores(as) e estudantes fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós (Cf SILVA, 1998: 194).

Em meio às construções de grupos sociais e a partir dos múltiplos olhares despertados pelas teorias críticas do currículo escolar, destacamos o multiculturalismo como um dos componentes curriculares escolares que merece uma análise aprofundada. De certa maneira, porque propiciar aos profissionais da educação uma ampliação da reflexão sobre as diferentes culturas, permitindo uma ampliação das análises curriculares.

No período contemporâneo, a reflexão sobre multiculturalismo vêm ganhando espaço nas teorizações sobre o currículo escolar. Pode-se dizer que, a teoria crítica do currículo visava superar as análises e os instrumentos de homogeneização, tornando visível as manifestações culturais.

No fim dos anos 1980 e começo dos anos 1990, a partir da influência dos Estudos Culturais, do pós-estruturalismo e do pós-modernismo, a produção e constituição dos currículos escolares ganhou outras dimensões, principalmente com a inserção dos estudos culturais. Os estudos culturais constituem um campo interdisciplinar que atua nas análises interpretativas sobre os valores, costumes, padrões culturais. Além disso, há uma preocupação com a cultura popular, o que permitiu que o currículo escolar fosse analisado como artefato cultural, contribuindo na construção de sujeitos particulares.

Nos Estados Unidos, o multiculturalismo originou-se como uma questão educacional ou curricular. Os grupos sociais subordinados (mulheres, negros) iniciaram as críticas ao currículo tradicional. Entre as perspectivas multiculturalistas há a liberal baseada na ideia de tolerância, respeito. Há ainda a perspectiva mais crítica, em que o currículo é inspirado numa concepção de que as relações de poder estão na base da produção das diferenças.

O multiculturalismo enfatiza a manifestação de múltiplas identidades e tradições culturais, desta forma, não pode ser entendido apenas como a convivência entre culturas diferentes, mas como relações entre culturas de forma desigual, onde se estabelecem relações de poder.¹

A crítica ao etnocentrismo e ao racismo despontam como elementos constitutivos das análises do multiculturalismo, pois através do cotidiano dos sujeitos, do contato entre as culturas, da capacidade de tradução entre elas, das identidades de fronteiras se fazem os currículos escolares. “A discussão sobre multiculturalismo é a colocada por um velho chavão pedagógico: ‘partir da cultura dominada’. A suposição por trás dessa máxima pedagógica (...) é a da prioridade e necessidade da introdução à cultura dominante e a desvalorização e necessidade de superação dos valores e elementos da cultura dominada” (Ibid.: 80). Trata-se, sob a ótica crítica do multiculturalismo de se fundamentar a cultura dominada, de partir de suas

¹ Michel Foucault destacava que as relações de poder estão diretamente interligadas as práticas de saber. Assim, saber e poder se complementam. E forjam a constituição de sujeito que é determinado e também determina as relações intra e extra-culturais.

manifestações, formas de organização, de perceber como se constrói as identidades sociais.

Tomaz Tadeu da Silva afirma ainda que, o multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da Antropologia. Assim, segundo o autor, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço (Ibid.: 85).

Nesse sentido, os discursos impressos no currículo escolar, muitas vezes encaminham para as formas de conhecimento que são válidas e que não são. Valorizam algumas formas de vida e de cultura de determinados grupos em detrimento de outras, ou seja, há o silenciamento das diferenças entre os grupos culturais.

A perspectiva crítica de multiculturalismo foi influenciada pela concepção de que a diferença não é uma característica natural, sendo produzida na relação entre as pessoas. Na medida em que é uma relação social, o processo que produz a diferença está imerso nas relações de poder. Dessa forma, pode-se dizer que o currículo, através dos discursos, projeta as identidades, destacando alguns grupos sociais e culturais, reafirmando noções de pertencimento social, de inclusão e exclusão, de regulação moral.

Pode-se dizer que a diferença, assim como a identidade, é um processo relacional, uma depende da outra para se firmar. O currículo é constituído de múltiplas narrativas, pois conta histórias sobre nós e o mundo, nos ajudando a dar sentido à vida, ao mundo. Neste caso, as narrativas encaminham para modelos de comportamento, padrões culturais, contribuindo para dar sentido também às práticas sociais, culturais. Através das narrativas percebe-se a construção de identidades hegemônicas que são formadas, mas que também podem ser contestadas.

Esta contestação se dá a partir da reflexão sobre o currículo, as identidades, a cultura, pois vai de encontro à concepção dominante que, assegura que o currículo é sinônimo de programa. Questionando essa determinação e partindo do princípio de que o currículo escolar não se configura apenas como um “programa”, torna-se premente inserir a discussão sobre os territórios, sobre o posicionamento, sobre a representação

social e sobre o multiculturalismo, sobre os conceitos históricos que norteiam as ações educativas.

No currículo escolar, percebe-se que o poder está inscrito, reafirmando os modelos, os comportamentos, padronizando as relações sociais, estabelecendo a reprodução do poder dominante. Utilizando uma análise crítica, nota-se que o currículo pode ser analisado como produtor de identidades, em que as categorias, as concepções de grupos sociais são representadas conforme se estabelecem as relações de poder. Desta forma, o conhecimento inscrito no currículo não pode ser separado de regras de regulação, uma vez que ele está imerso na gênese da função da escola, onde poder e saber estão imbricados.

Michel Foucault (1993) argumenta que o poder se inscreve para além dos discursos, ele também se fundamenta nas relações de saber. O que caracteriza as formas de governo, no sentido de regulação e controle, é a sua dependência de formas de conhecimento sobre a população a ser governada. Nesse sentido, o currículo é também uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento envolvida no currículo se realiza através das relações entre as pessoas.

Uma perspectiva crítica visa incorporar ao currículo as estratégias de desconstrução das narrativas de poder, das identidades nacionais, da supremacia de alguns grupos sociais e culturais. Seria uma abordagem voltada para a diversidade, diferença, desenvolvendo processos de produção do conhecimento sobre o multiculturalismo, o gênero, os padrões morais.

Na construção do currículo escolar, uma das finalidades é formar sujeitos críticos, membros solidários, que entendam a sociedade não como um todo homogêneo, mas sim como um universo repleto de diversidade, de culturas, de diferenças sociais. E neste sentido, a reflexão sobre o multiculturalismo insere desafios e oportunidades para a escola e para o currículo.

É preciso pensar na cultura pelo viés da diferença. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Na verdade, o autor destaca que a diferença é construída na relação entre os sujeitos, num processo de significação que produz as diferenças. Por exemplo, o racismo não pode ser analisado somente pelo processo discursivo, mas também através das estruturas econômicas, sociais, culturais.

Dessa forma, não existe uma posição privilegiada de valores, culturas universais, que seriam sedimentados socialmente como “superiores”. Podemos inferir, então que o multiculturalismo amplia as reflexões sobre poder. Nos remete que a

igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo escolar, hegemônico, (...) depende de uma modificação substancial do currículo existente (Cf. SILVA, 2001: 90).

Para Gimeno Sacristán (Apud SILVA, 1998), o problema do currículo multicultural não é algo que diga respeito as minorias culturais, raciais e religiosas, com vistas a que tenham oportunidade de se verem refletidas na escolarização como objetos de referência e de estudo, trata-se, antes, de um problema que afeta a “representatividade” cultural do currículo.

Pode-se dizer que o currículo tem que ser entendido como a cultura real, que surge de uma série de processos, com decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino. A relação educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade são asseguradas pelas experiências cognitivas e afetivas colocadas no currículo. Mesmo com a contribuição das teorias críticas sobre o currículo, ainda há uma distância entre as experiências vivenciadas na escola e as propostas na construção do currículo escolar.

Nesse processo, o currículo escolar, muitas vezes, reforça a configuração existente na sociedade, dos grupos hegemônicos, das relações de poder que visam definir o social e o político de forma muito particular. São determinados atores sociais e suas histórias que são contadas. Logo, o intento com a inserção do multiculturalismo é proporcionar a inclusão de questões mais amplas, exigindo novas interpretações e novos olhares. Isto porque, o contexto cultural pode ser explorado pelas múltiplas identidades sociais. Nessa perspectiva, as identidades são produzidas pela massificação. E muitas vezes, questões que estão presentes no cotidiano como a cultura africana não são incluídas, deste modo, percebe-se que alguns grupos sociais ainda são silenciados.

Jurjo Santomé (Apud SILVA, 1998) em seu estudo sobre as culturas negadas e silenciadas no currículo afirma que uma das finalidades da intervenção curricular é preparar os(as) alunos(as) para serem críticos. Logo, um projeto curricular emancipador, destinado aos membros de uma sociedade democrática deve encaminhar os princípios de procedimento que permitem compreender e sugerir processos de ensino e aprendizagem, conforme as experiências dos sujeitos sociais.

Santomé afirma que a cultura ou vozes dos grupos sociais minoritários ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas. E entre as culturas cita algumas, como: as culturas das nações do Estado espanhol; as etnias minoritárias ou sem poder; a sexualidade lésbica e homossexual, entre outras. Nessa descrição, relata com detalhes

como os currículos se afastam das questões complexas do cotidiano, da representatividade de grupos heterogêneos.

A partir dessa análise, pode-se dizer que, o planejamento do currículo escolar deve levar em conta os conteúdos culturais, a socialização crítica dos indivíduos, a reconstrução das realidade e as múltiplas singularidades. A constatação das diferenças traz novas interpretações sobre costumes, sobre os privilégios dos grupos sociais.

A relação do currículo escolar com a vida cotidiana, torna visível, uma característica, a maior parte das vezes, escondida por capas formais. Enquanto cenário de desenvolvimento concreto, que inclui elementos que se estendem desde as infra/estrutura e macro/estrutura às pessoas reais em toda a sua diversidade, o currículo escolar “forma” as pessoas.

A transformação da identidade depende da articulação entre um “aparelho de legitimação” representando os conceitos hegemônicos e de uma “reinterpretação” dos elementos presentes na vida cotidiana. É através da análise dos discursos dos atores sobre si ou entre si que se identificam as categorias pertinentes em cada situação. Em termos de construção de identidade, o interesse recai sobre os modos como as categorias oficiais são aceites ou transformadas nas situações. Nos currículos, estão imersos os discursos relacionados aos indivíduos e a sociedade, numa constituição de sujeitos e de posicionamentos sociais.

Pode-se dizer que existe uma lacuna entre uma cultura erudita e etnocêntrica, que está vinculada aos chamados conteúdos formais e que identifica alguns elementos de grupos sociais dominantes. E, de outro lado, uma cultura popular silenciada nos currículo e nas propostas pedagógicas. Assim, “os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande imparcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena” (Ibid.: 165).

É importante reforçar a necessidade de trabalhar com o multiculturalismo, isso porque o sistema educacional, às vezes, traz consigo a imagem de neutralidade com relação às diferentes culturas e, os discursos impressos nos currículo contribuem para essa concepção. Em relação às diferentes culturas, pode-se dizer que a cultura afro-brasileira tem sido evidenciada em muitas análises. De certa maneira, porque os sujeitos que vivenciam no seu cotidiano a cultura afro-brasileira, talvez não tenham espaço de relatar suas experiências.

Inserir os temas culturais no cotidiano escolar, principalmente valorizando as diversidades, as questões locais e regionais favorece a compreensão das múltiplas culturas e identidades. De modo que, o currículo escolar não seja apenas uma seleção de conteúdos, mas que leve em conta as particularidades dos grupos sociais. Entretanto, percebe-se que ainda há a predominância de um currículo universal onde não estão as aspirações, formas de pensamento, expressão e comportamentos dos diferentes grupos sociais da população da qual se nutre o sistema educacional (Cf. SACRISTAN).

Compreender quem somos e como somos construídos nas práticas discursivas situadas no mundo social tornou-se imprescindível. Nessa perspectiva, o sujeito centrado, dotado de razão e de uma essência, que ocupava um espaço determinado no mundo social e cultural, passou a ser um sujeito fragmentado composto de várias identidades. Essas identidades permitem ao sujeito situar-se em um sistema social e vincular-se a uma classe social, a uma etnia, nação, gênero, religião.

Nas várias instituições em que o sujeito se tornou heterogêneo, a escola tem sido indicada como uma das responsáveis pela construção da representação das identidades, pois neste espaço são produzidas e reproduzidas as diferenças. Essas são produzidas nas relações entre diferentes culturas, e envolvem relações de poder.

Na análise cultural contemporânea, a questão da diversidade racial está relacionada com a representação, aceitação e reconhecimento. A representação é uma construção discursiva, em que a atitude de supressão de uma cultura é o resultado das subjetividades que incluem resistências, tensões. A questão da cultura afro-brasileira, por exemplo, parte de uma matriz mais ampla de estruturas institucionais e discursivas que não podem ser reduzidas a atitudes individuais. Ao utilizar a abordagem multiculturalista discutem-se os discursos e práticas da cultura afro-brasileira, dos costumes, crenças, os quais são resultado das relações econômicas, sociais, políticas e culturais da sociedade na qual são produzidos.

Para introduzir as discussões sobre a cultura afro-brasileira é necessário fundamentar a construção do currículo sob outros prismas, os quais utilizariam as experiências e trajetórias dos grupos sociais. Produzir discussões sobre as diferenças que permeiam o contexto social dos alunos; assim, a instituição escola é o lugar onde as experiências e as reflexões sobre uma educação anti-racista (e programas que problematizem as diferentes raças) pode ser visível, onde as culturas negadas ganhem visibilidade. Algo que é preciso ter em conta é que uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou

unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo (Cf. SANTOMÉ Apud SILVA, 1998: 168).

Ao suscitar o multiculturalismo na construção do currículo, parte-se da concepção de que se deve repensar as questões de superioridade, inferioridade, características físicas, costumes como modos de comportamento únicos, homogêneos. A constatação das diferenças parte da construção de ideologias, que questionam o poder, as representações que se estabeleceram durante muito tempo na construção dos currículos. De certa forma, ao tomar contato com outros costumes, crenças, raças, os sujeitos adquirem algum grau de consciência de sua existência como grupo diferenciado, compreendendo que “compartilham uma certa visão de mundo com seu grupo de iguais e, ao mesmo tempo, que existem outras maneiras de pensar e de ser”.

Percebe-se que, no Brasil, há nos últimos anos uma preocupação maior em explanar sobre a contribuição das culturas que não são consideradas dominantes, como a cultura afro-brasileira. Pois durante muito tempo, concebemos a história e cultura dos afro-descendentes como exótica, carregada de estereótipos. Assim, não suscitamos a discussão sobre Zumbi dos Palmares como foco de resistência, que visava à liberdade, mas sim apontamos nos currículos para a “liberdade” dos negros ter sido através da bondade dos brancos. Por este tipo de discussão, percebe-se como ainda estamos caminhando para trabalhar com as potencialidades das diferentes culturas. É importante ressaltar as potencialidades da cultura afro-brasileira, seus costumes, crenças e cultos que foram sendo adaptados por outras culturas e que, permanecem numa relação desigual na sociedade.

Diversidade Cultural e Ensino de História: a Formação dos Currículos Escolares.

Entendendo que a construção do currículo, sob uma perspectiva crítica, visa incorporar as discussões sobre os diferentes grupos sociais, suas identidades, diversidade e retirar do silenciamento as culturas, como a afro-brasileira, apontaremos algumas reflexões, principalmente no que se refere à fundamentação histórica.

Na formação do povo brasileiro, há a construção dos elementos culturais da união de três elementos - indígena, africano e europeu, que contribuiu para criar “um novo tecido cultural”, que uniu as diferentes atividades econômicas, ao meio e aos

diversos contextos culturais formando assim o que podemos definir como cultura nacional (Cf. RIBEIRO, 1995).

Porém, mesmo que a formação do povo brasileiro contenha a relação entre as diferentes culturas, ainda pontuamos as narrativas a partir do elemento dominante. Em torno das problematizações sobre o silenciamento da cultura afro-brasileira, foi promulgada a lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece que as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura afro-brasileira”, destacando algumas medidas:

“at.26- A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras (BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, 2003)

A lei apresenta a obrigatoriedade de se introduzir no currículo a discussão sobre a matriz negra africana na construção das identidades sociais, num campo amplo da diversidade cultural. A reflexão partiu, então, de princípios como a igualdade, as estratégias de sobrevivência, as contribuições culturais, os costumes, a musicalidade e que forma estas questões influenciaram e influenciam a construção da sociedade brasileira. Na construção do currículo, a preocupação se dava em não priorizar uma cultura em detrimento de outra. Isso porque tendemos a subjugar a escravidão dos africanos no Brasil, uma vez que alguns estudos apontam sobre a escravidão que sofriam por grupos rivais, no continente africano.

Assim, não recaímos nas justificativas em levar em conta as diferenças de formas de escravidão, que por sua vez levam a naturalização das práticas racistas. Por isso, é necessário uma análise cuidadosa, de conhecimento aprofundado, que inicie a reflexão a partir das imagens construídas sobre a cultura afro, que leve em conta o silenciamento e a “banalização da inferioridade natural” dos negros.

No caso da inclusão da cultura afro-brasileira, permite que os sujeitos sociais compreendam que a identificação com determinado grupo ou cultura é construída socialmente. Se analisarmos a construção do currículo, percebemos que os conteúdos escolhidos pontuam o que deve ser publicizado e o que deve ser silenciado. E, no caso dos afro-brasileiros sua presença na constituição do povo brasileiro é ainda, “restrita ao período da escravidão”.

O que se pretende, então, é ressaltar a diversidade decorrente desta cultura, pois há uma dificuldade de ver os afro-brasileiros, ascendendo socialmente, a não ser se for relacionado ao processo de “embranquecimento”. É importante salientar os elementos da cultura afro-brasileira, expor sua identidade, valorizando as formas de organização. Confirmar esses elementos significa romper com a relação de dominação, inserindo a noção política de cultura.

Henry Giroux (Apud MOREIRA, 1995) afirma que, entender o currículo como forma de política cultural, demanda alçar categorias sociais, culturais, políticas e econômicas à condição de categorias primárias para a compreensão da escolarização contemporânea e de suas possibilidades emancipatórias.

Nesse sentido, é preciso entender que as discussões do currículo envolvem as condições de dominação, opressão e contestação que estão dispostas no cenário escolar; nestas discussões estão postas as múltiplas temporalidades, as diferentes subjetividades que são produzidas e que produzem identidades. A complexidade dessas discussões permite entender que o currículo ultrapassa o formalismo e insere os elementos significativos para um caminhar conjunto, permitindo que as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas.

Regina Garcia em seu estudo sobre currículo emancipatório e multiculturalismo analisa a relação raça e cultura, argumentando que os currículos se distanciam da realidade dos sujeitos sociais brasileiros. A autora faz um aprofundamento a partir da experiência dos afro-americanos, destacando que no Brasil sedimentamos a análise pelo viés europeu, masculino. E relegamos a contribuição da cultura africana, ou seja, a identificação mesmo para os descendentes dos africanos é baseada na cultura branca,

européia, católica, masculina. Segundo a autora “No Brasil sempre me pareceu que, quando um grupo de negras e negros se manifesta com a exuberância própria de sua origem étnica, o faz “por descuido”, ou por estar protegido no espaço privado ou, o que é pior, pedindo “desculpa por qualquer coisa” (Apud MOREIRA, 1995: 118).

Deste modo, entendendo a produção do currículo como algo que implica no direcionamento de ações e práticas educativas, percebe-se nos planejamentos das professoras das séries iniciais, que as discussões sobre a inserção da diversidade cultural ainda merece maior atenção.

Na análise dos planejamentos das professoras foi possível reconhecer as concepções teóricas e metodológicas no que se refere à diversidade cultural. Neste sentido, ao apresentar o que consta em alguns planejamentos, pode-se evidenciar alguns indícios de como abordar a questão da diversidade cultural no ensino de História.

A professora Mariana² apresenta em seu planejamento a proposta metodológica com o segundo ano. Neste documento, apresentou os temas, as formas didáticas de abordar, as atividades propostas. Ficando estabelecido que no primeiro semestre trabalharia com alguns temas que possibilitassem o entendimento sobre as diferenças culturais, como: a família, a casa, a rua, a escola e as profissões. Segundo a professora, isso foi necessário porque:

O primeiro tema: Família e o tempo, é de grande importância na vida de um sujeito, toda sua cultura, valores e hábitos, que primeiramente vem da sua origem familiar. Toda família tem uma história e cada membro desta família tem sua própria história. Ao trazer estes elementos para a sala de aula, objetiva-se construir um panorama histórico com os alunos sobre a alteridade de cada família, sobre os hábitos costumeiros nas famílias, entre outros elementos que podem ser relacionados historicamente, pois as crianças aprendem que nem sempre, ao longo da História as famílias tiveram o mesmo comportamento e modelo cultural. É uma forma de inserir as discussões sobre diversidade cultural.

A primeira atividade proposta é a observação de uma figura com a família de Renato, no momento da refeição. Logo após pergunta quantas crianças aparecem na cena?

² A professora Mariana S. é formada em pedagogia, com especialização em Educação Infantil, atua no município de São José/SC, a 8 anos. Leciona nas turmas de 2º e 3º ano. Concedeu entrevista em janeiro de 2012 à Jaqueline Zarbato.

Faça um x nelas. Quantos adultos aparecem? Contorne o corpo deles. Renato está em pé. Faça um x na roupa dele. Depois a criança escreva um pouco sobre ela e sua família. De certa forma, este tema busca trabalhar com os elementos de tempo histórico, enfocando as diferenças ao longo da História, dos modelos de família, da alimentação, cotidiano, vestuário. (Planejamento anual)

Percebe-se que as relações que se buscam estabelecer entre a família e o tempo histórico não envolvem as dimensões do cotidiano da criança, pautando-se pelos modelos formativos dos livros didáticos, dos manuais escolares, das concepções de “um modelo de família”, não focando as diferenças culturais e sociais. Assim, o fato de trazer o antes e o depois do conjunto social daquelas crianças, faz nascer o interesse, à vontade de saber como era, como e por que ocorreram as mudanças” (MOREIRA, 2007: 2)

Num outro planejamento, de 3º ano, o tema a ser trabalhado pela professora Magali³ era a cidade, numa concepção de mostrar a diversidade cultural e a história local. Para tal, ela destacou em seu planejamento que desenvolveria desta maneira:

O tema cidade e o tempo histórico, tem como início um pequeno texto de introdução mostrando que cada cidade também tem a sua história. E que tem pessoas de diferentes lugares. A partir o tema central, propõe-se apontar os eixos: migração, diversidade cultural, identidades. E pesquisa sobre a cidade em que moramos.

Pode-se dizer que o tema central não enfoca diretamente a questão da diversidade cultural, mas contribui para ampliar o leque de informações que a professora pretende abordar. Para a professora Maiara, trabalhar com o ensino de História favorece a compreensão sobre a diversidade cultural, pois “há muitas discussões e produções sobre o tema, eu acabo utilizando autores que embasam teoricamente minhas aulas”. Consta em seu planejamento anual que pretende abordar:

Textos curtos sobre diferentes tipos de família, com uso de fotografia e pesquisa.

³ A professora Magali B, atua há 16 anos como professora do 3º ano do ensino fundamental, tem formação em pedagogia e em História, mestrado em Educação. Entrevista concedida à Jaqueline Zarbato em janeiro de 2012.

Pesquisa em livros sobre as famílias e suas moradias, seus bairros, municípios e sua relação com o Estado, país.

Entrevistas com pessoas do bairro, que são 'nativos' e que migraram, focando na identidade e diversidade cultural: etnia, gênero, classe social.

Montagem de painel com as entrevistas e pesquisas.

A partir do tema geral família, a professora busca dimensionar e aprofundar outras questões em torno da diversidade cultural. Numa concepção em que a dimensão se torne próxima da realidade dos educandos, utilizando a História local, as identidades como elementos para a compreensão da dimensão histórica.

Em suma, para fundamentar a discussão sobre a diversidade cultural é importante partir da diferença, entender que a sociedade é atravessada por lutas em torno da afirmação de discursos, narrativas, saberes que contribuem para sedimentar a valorização da igualdade humana.

Referências Bibliográficas

BARRETO, Elba. *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, lei n 10639. 2003.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GARCIA, Regina. Currículo emancipatório e multiculturalismo. Reflexões de viagem In: MOREIRA, Antônio & SILVA, Tomaz T.(Orgs). *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*.

GENTILLI, Pablo & Silva, Tomaz T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões críticas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GORE, Jennifer. Foucault e educação: fascinantes desafios. In SILVA, Tomaz T. (org) *O sujeito da Educação*. Estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LARROSA, J. *Tecnologias do eu na educação* In: SILVA, Tomaz T.(org) *O sujeito da educação*. Estudos Foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOREIRA, Antônio M (Org). *Currículo: questões atuais*. São Paulo: Cortez, 1995.

NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto, quanto branco: estudo das relações raciais*. São Paulo: T.A Queiroz, 1985.

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

SILVA, Tomaz Tadeu (Org). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade. Uma introdução à teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.