

Apresentação: sobre currículo, diversidade e ensino de história: reflexões de professores pesquisadores em formação

Cristiane de Assis Portela¹

Os textos aqui apresentados ganharam forma em meio aos debates provocados pela disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica IV, ministrada no curso de História do Centro Universitário de Brasília- UniCEUB durante o 1º semestre de 2011. Surgidos inicialmente como parte de um simples exercício metodológico- a escrita de um artigo científico- os textos se desdobraram na possibilidade de estabelecer diálogos e fomentar em jovens pesquisadores o interesse por pesquisar temas relacionados à diversidade, em meio às reflexões sobre o ensino de História. Os artigos têm um caráter ainda preliminar, mas incitam questionamentos e sinalizam os primeiros passos desses estudantes rumo à pesquisa. A fim de apresentar os temas tratados nos artigos, busco compreender a experiência vivenciada pelos estudantes ao mesmo tempo em que problematizo minhas apreensões como educadora que atua paralelamente na educação básica e no ensino universitário.

As disciplinas relacionadas ao ensino de história tratam do entrecruzamento entre questões epistemológicas e o campo educacional, e é em torno desse campo que temos construído um percurso que tem como desafio que essas reflexões sejam significantes não somente para aqueles que estão na academia, mas sobretudo, para aqueles que estão à margem dos lugares em que se produzem os conhecimentos considerados legítimos.

¹ Doutora em História pela UnB e Docente do Curso de História do UniCEUB

Durante as aulas, busco evidenciar como os atores envolvidos no campo educacional “propriamente dito” produzem saberes específicos, que não estão determinados hierarquicamente pelo saber produzido no ambiente acadêmico.

A complexidade e os limites do reconhecimento desses lugares de produção de saberes há muito me fazem questionar minhas próprias práticas educativas, aparecendo de maneira subjacente nos propósitos que motivaram esta publicação. O incômodo gerado por certa *naturalização* de termos, expressões e ideias sobre educação e ensino de História logo me despertou atenção. Foi o anseio por compreender como determinadas ideias são naturalizadas que conduziu às reflexões sobre o campo em que os conhecimentos são legitimados, fazendo-nos caminhar por diferentes enfoques com o objetivo de apreender a realidade histórica na qual estamos inseridos nesse universo de palavras muito repetidas e pouco refletidas. Nesse sentido, compreendo o espaço de produção acadêmica como pretexto para observar diferentes aspectos da realidade que nos causam algum estranhamento, complexificando as leituras de mundo conforme vamos estabelecendo conexões não imagináveis em um primeiro momento. Penso que assim seja também para os jovens pesquisadores que escrevem os artigos aqui apresentados. As questões apresentadas foram motivadas por pequenos estranhamentos, por palavras que circulam entre interdições e interpelações, reconhecimentos e recusas. Essas questões permearam constantemente os debates com as turmas de Pesquisa e Prática Pedagógica.

Devo enfatizar que tive a feliz oportunidade de iniciar a minha formação acadêmica junto com a minha experiência docente em escolas de educação básica. Tal circunstância me tornaria desde o início uma *professora pesquisadora*, estando para mim imbricadas estas atribuições. Assim, há muito pensar sobre educação reaparece para mim como tema instigante e

fundamental para a formação de estudantes de História. A equipe docente do curso de História do Centro Universitário de Brasília tem insistido na importância de formar professores que sejam também pesquisadores.

Na tentativa de compreender como se alicerçam os debates sobre ensino e de que maneira determinadas reflexões sobre o ensino de História ganham forma, devemos inicialmente considerar alguns elementos históricos que ainda hoje estão presentes em nosso imaginário. Em primeiro lugar, vale lembrar que predominou durante muito tempo no Brasil uma espécie de “ideologia do dom”, que diz respeito à crença de que não havia necessidade de formação profissional para ser professor, bastando “ter jeito para a coisa”, conforme expressão usual. Por essa razão, durante muito tempo, médicos, advogados, jornalistas e engenheiros foram admitidos como professores em instituições de educação básica. Como desdobramento de tal compreensão, podemos indicar certa desvalorização da profissão docente em relação às demais.

A partir de meados do século XX, após ser reconhecida a necessidade de alguma preparação específica para o ofício docente, permaneceria ainda a crença de que o domínio de conteúdos específicos é quesito primordial, o que se evidencia ainda mais quando tratamos da disciplina História. Assim, os conteúdos pedagógicos são secundarizados e ao mesmo tempo generalizados, considerados como domínio de pedagogos e não de historiadores, em detrimento dos conteúdos específicos. Resultante dessa perspectiva, podemos indicar, entre outros aspectos, uma hierarquização entre conteúdos, a desvalorização da formação pedagógica e a percepção da prática escolar como *locus* de aplicação simplificada de conhecimentos teóricos, sob o rótulo de transposição didática.

Somente na década de 1990, após a determinação de que a profissão docente fosse exercida por profissionais licenciados em suas áreas específicas- garantida pela Lei de Diretrizes e Bases- LDB 9394/96- temos uma ampliação considerável do debate que envolve a profissionalização e uma preocupação em relação à formação inicial e continuada. Entretanto, devemos lembrar que permanece ainda uma prática formativa homogeneizadora, voltada para um modelo ideal de escola e de estudante. A distância entre estas idealizações e o cotidiano escolar gera um descrédito quanto às teorias pedagógicas e, mais vez, verificamos uma hierarquização entre pesquisadores que tratam o tema ensino de História e aqueles que se dedicam a outros temas historiográficos.

Devemos aqui ressaltar que tais concepções têm espaço entre estudantes em formação inicial, mas também entre muitos profissionais acadêmicos. Para evidenciar tal repercussão, basta lembrar a qualificação esquemática de disciplinas que ainda predomina em muitos departamentos de História: 1) disciplinas teóricas, 2) disciplinas de conteúdo específico e 3) disciplinas pedagógicas. Tal distinção hierarquiza reflexões, considerando algumas disciplinas como mais relevantes ou complexas do que outras. Parece desnecessário dizer que tais compreensões sejam apropriadas pelos estudantes e reproduzidas cotidianamente nos cursos de graduação em História.

Como pressuposto decorrente de tal reflexão, temos a convicção de que o historiador licenciado esteja “pronto” para atuar em sala de aula depois da graduação, a despeito das marcas que essa hierarquização tenha trazido para a formação inicial. Acredita-se também que não haja necessidade de formação continuada, afinal, aprendidos os conteúdos específicos e a teoria, “o que ensinará é a prática de sala de aula”. Junto a isso, perpetua-se a

distância entre a formação teórica e de ensino, não havendo um estímulo a que o professor seja também pesquisador.

Em muitos aspectos e por longa data, quando encontrada, a especificidade formativa se restringiu à formação de profissionais docentes para atuar com grupos etários distintos: professores de crianças “pequenas”- educação infantil e dos demais estudantes. A partir de ações dos movimentos populares, a educação de jovens e adultos ganha visibilidade como campo específico, sinalizando o quanto é imprescindível que a educação considere especificidades que vão além das diferenças etárias.

Ainda mais recentemente, mudanças conjunturais e mobilizações sociais estimularam o acesso de “todos” à Educação Básica. Essa inserção fez com que outros *sujeitos educandos* adentrassem os espaços da educação formal, desafiando com essa presença, a escola homogeneizadora que lhes foi apresentada. Esse incômodo foi tomado e assumido por aqueles que, de educandos se tornaram *sujeitos educadores*, fruto da consequente expansão dos cursos de graduação ofertados por instituições públicas e privadas em todo o país. Destaque-se nesse âmbito, além dos educadores populares, os professores indígenas, quilombolas e de diferentes comunidades tradicionais. Como desdobramento desse novo contexto temos, do ponto de vista curricular, um deslocamento que vai dos conteúdos e métodos para os sujeitos envolvidos. O desafio que se apresenta diante desse novo contexto, passa por pensar como equacionar formação, docência e diversidade.

No que diz respeito a tal equação, penso que em primeiro lugar devemos exercitar uma desnaturalização da ideia de diversidade, visto que a especificidade cultural do caso brasileiro nos conduziu historicamente a um esvaziamento da problemática da diversidade em meio ao imaginário de pressupostas “harmonias nacionais”, sejam elas de caráter étnico-racial,

regional e/ou social. Para tal exercício faz-se necessário refletir desde quando a diversidade se torna um problema e para quem ela é um problema. A essas questões podemos afirmar que o tema diversidade somente aparece quando se busca integrar a um todo mais ou menos homogêneo diferenças até então subordinadas socialmente, como as minorias políticas representadas por índios, negros, mulheres, quilombolas, homossexuais, portadores de necessidades especiais e moradores de periferias urbanas ou de comunidades camponesas, entre outros. Nesse sentido, há de se considerar que o conceito *diversidade* somente pode ser pensado como categoria diretamente associada ao conceito de *poder*. É essa associação que distingue categorias que aparentemente se confundem e comumente são tomadas como semelhantes: diversidade e diferença cultural:

Por quê? Porque, quando acompanhamos todas as lutas em torno do respeito às diferenças – de gênero, de etnia, de raça, de geração, de atividade profissional ou religiosa –, entendemos que de certa forma estamos diante de grupos que se defrontam com o poder e que, nessa medida, constituem-se e são constituídos como identidade social e “normalidade” ou “anormalidade”, ao mesmo tempo que são “capturados” cotidianamente nos espaços institucionais, nos discursos que se produzem a partir da própria diferença que se afirma. (FISHER, 2001, p. 589)

Nesse sentido, a desnaturalização de nossas compreensões exige que consideremos a diferença como elemento que deve ir além de uma noção de tolerância com as pluralidades ou as diversidades culturais, considerando que as diferenças constituem-se fundamentalmente como fatos políticos, não sendo facilmente permeáveis, nem perdendo de vista suas próprias fronteiras. Isso quer dizer que as diferenças existem independentemente de serem ou não aceitas pelos sujeitos, ou de que algum poder as nomeie como aceitáveis ou “normais” (FISHER, 2001). Desta maneira, devemos compreender que a

diferença se encontra para além das normatividades com as quais lidamos socialmente.

Em meio a esse contexto, somos levados a considerar que o discurso acerca das diferenças nas escolas ainda é sustentado por uma espécie de neutralidade, como exemplo podemos pensar na reprodução de estereótipos durante datas comemorativas celebradas nas instituições. Para que se considere a escola como espaço de diversidade étnico-cultural, faz-se necessário uma compreensão mais ampla da maneira pela qual percebemos os atores que estão ali presentes.

A pesquisadora Nilma Lino Gomes nos lembra que estes atores são muito diversos: homens e mulheres, adultos, jovens e crianças que pertencem a determinado grupo étnico-racial, compõem diferentes grupos sociais e levam para os espaços sociais que frequentam, a sua visão de mundo, os seus valores morais e religiosos, as suas tradições e preconceitos. Vale dizer, entretanto, que reconhecer essa diversidade - ao contrário do que pensam alguns - não resolve o problema, sendo apenas um primeiro passo na luta para que a diferença não se torne apenas signo celebratório. De qualquer modo, a questão nos parece ainda mais complexa, afinal, no nosso cotidiano escolar, como percebemos estes atores educacionais?

Devemos reconhecer que, tradicionalmente, para nós, professores, “alunos são alunos” e o que eles procuram (ou pelo menos, deveriam procurar) não precisa ser refletido porque parece óbvio: todos vão para as escolas em busca dos conhecimentos que estamos ali para oferecer. Ao assim considerarmos, parte importante da diversidade real é obliterada, sobretudo, por duas óticas que conduzem nossas percepções sobre esses atores: a) a *ótica da cognição*: o/a estudante é esforçado, preguiçoso, inteligente, “perdido” etc. e b) a *ótica do comportamento*: o/a estudante é obediente,

rebelde, disciplinado ou “problema”, entre outros. Nesse sentido, o desafio que se apresenta para nós parece ser: como avançar no sentido de uma leitura emancipatória da diversidade no Ensino de História? Penso que essa busca passa necessariamente por uma compreensão mais atenta do que concebemos como currículo. Nesse sentido, para orientar a produção dos textos aqui apresentados, utilizamos em sala de aula, alguns pressupostos acerca deste tema que pudessem nos orientar:

- a. O currículo não é somente um texto escrito e nunca está pronto, visto que nós o construímos cotidianamente;
- b. As diferenças e desigualdades (presentes nos currículos) não podem ser naturalizadas. Um caminho é identificar os interesses que originaram tais inserções;
- c. Nós, os atores do processo educacional, temos o compromisso de desestabilizar essas disparidades, assumindo uma postura diante da diversidade ao reconhecer que os estudantes não são idênticos;
- d. Os estudantes devem estar envolvidos como protagonistas na construção do currículo, compreendendo como o conhecimento é produzido e selecionado;
- e. Deve-se incentivar a consciência identitária do papel do docente e dos gestores, articulando a dimensão pessoal e coletiva do processo educacional;
- f. É necessário instigar a reflexão acerca de nossas representações sobre os “outros”, estimulando o estranhamento de nossos próprios preconceitos;
- g. É importante construir um espaço para crítica cultural nas escolas, colocando em diálogo expressões hegemônicas e contra-hegemônicas;

h. O profissional de educação deve assumir o seu papel como intelectual, destituindo essa categoria de visões estereotipadas.

Nesse sentido, os textos aqui apresentados consideraram alguns eixos que se apresentam como desafios para o professor de História naquilo que se refere à diversidade: O Brasil é profundamente marcado historicamente pela exclusão social e pelo domínio de um imaginário de negação das diferenças. O currículo ainda é muito marcado por uma postura de neutralidade, em especial no cotidiano escolar, muito mais do que na normatização escrita. O professor deve compreender como ocorre o processo de naturalização de determinadas categorias, assim, podemos considerar que não é a diferença em si que importa e sim, a naturalização desta. Por fim, consideramos que a proposição de alternativas e caminhos só podem ser decorrentes de reflexões sobre a prática, por meio de investigações orientadas teoricamente.

O primeiro texto deste Caderno de História, intitulado “Currículo: uma questão de sexo e sexualidade” foi produzido por Rafael Rangel Goulart. O artigo problematiza as normatizações presentes nos currículos a partir do diálogo com autores como Tomaz Tadeu da Silva, Deborah Britzman, Judith Butler e Peter Fry. A partir de tal diálogo se propõe que uma aproximação docente com as chamadas teorias *queer* podem sinalizar outras maneiras de se tratar o tema sexo e sexualidade no âmbito dos currículos escolares.

O segundo texto, de Jéssyca Lorena Alves Bernardino, apresenta como título a seguinte questão: “Educação é liberdade?”. A pergunta faz alusão ao filme *Escritores da Liberdade*, referência que a autora apreende como mote para pensar as relações entre os diferentes atores educacionais presentes na escola, em especial, professores e estudantes que compartilham vivências em um contexto de periferias urbanas.

Em seguida temos o texto “Reflexões sobre identidade negra e análise da revolta dos malês no livro didático de história”, de Manuela de Novaes e Silva Alves. A estudante apresenta uma contraposição entre o tratamento historiográfico dado ao tema “Revolta dos Malês” e o conteúdo apresentado nos livros didáticos que tratam o tema.

A partir de reflexões em torno de uma experiência extracurricular de estágio, realizada em um Centro de Referência em Assistência Social do Distrito Federal (CRAS), a estudante Carla Loreane Maicá Soares apresenta o texto “Da gravidez à orientação sexual: a visão da juventude em busca da identidade sexual”. Neste, a proposta é problematizar a maneira pela qual a orientação sexual é tratada nas orientações curriculares.

Dentre as produções dos estudantes, temos também o texto “Desafio para os educadores: ensino de história local e multicultural”, de Dalton Schneider. Neste, o autor estabelece uma interlocução com autores que tratam o tema multiculturalismo, propondo reflexões sobre a atuação dos profissionais de educação em um contexto de valorização das culturais locais em periferias urbanas.

Como texto que encerra a publicação, compartilhamos as reflexões do professor Carlos Panagiotidis, professor do Centro Universitário de Brasília, com ampla experiência de atuação nas disciplinas relacionadas ao ensino de História. O texto “Reflexões a respeito da disciplina: pesquisa e prática pedagógica dos cursos de licenciatura do UniCEUB” apresenta um balanço das preocupações em torno da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, contextualizando o estado atual das disciplinas inseridas no Curso de História do UniCEUB e indicando a importância de que sejam formados professores que sejam também pesquisadores.

Referências

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV. *Rev. Estud. Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 586-599, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: