

Desafio para os educadores: ensino de história local e multicultural

Dalton Schneider¹

Resumo

O presente artigo apresenta uma breve reflexão sobre o ensino de História sob a perspectiva multicultural e as dificuldades relacionadas ao ensino da história local e do cotidiano. Sob essa perspectiva, os currículos devem permitir uma educação multiculturalmente orientada, resultado da combinação das dimensões pedagógicas, políticas, culturais e sociais, completadas pelos saberes construídos pelos alunos em diferentes espaços e por diversos meios. Nesse sentido, devem orientar o trabalho do professor para que este atue como profissional reflexivo, de forma a romper com as práticas monoculturais presentes no cotidiano do ambiente escolar.

Palavras-chave: Currículo. História. História local. Multiculturalismo. Periferia.

Vários autores contemporâneos têm publicado estudos e ensaios que sugerem diferentes possibilidades de construção curricular sob a perspectiva multicultural. Percebe-se que há uma grande disputa – tanto teórica quanto política – no que se refere aos processos de elaboração curricular, especialmente no ensino de História. Na medida em que tomamos contato com a literatura que aborda a temática curricular multicultural, nos deparamos com uma retórica recorrente que gira em torno do que deve ser ensinado ou do que deve ser considerado significativo para os estudantes de diferentes realidades sociais e culturais, e de que forma deve se dar o desenvolvimento de estratégias didáticas que ajudem os docentes a desenvolverem uma ação pedagógica multiculturalmente orientada.

¹ Estudante de Graduação em História pelo UniCEUB.

Nosso objetivo é listar aspectos presentes na obra de alguns autores no tocante às dificuldades relacionadas ao ensino de História sob a perspectiva multicultural e sobre as possibilidades apresentadas por eles, no que se refere à adoção ou sugestão de estratégias de aprendizagem.

O reconhecimento de que as tendências mundiais de globalização se refletem no processo de formação dos diferentes grupos sociais tem levado os profissionais da educação a repensar a maneira como os currículos escolares devem ser compostos, de forma que os diferentes grupos étnicos, culturais e sociais possam se fazer representar e ter seus valores reconhecidos pela comunidade escolar. Especificamente no que se refere à realidade brasileira, extremamente plural e complexa, marcada por diferenças regionais e abismos socioeconômicos, pensar ou falar em currículo multicultural exige do educador um tipo de saber diferente do conhecimento histórico universalizado – e muitas vezes sem sentido para os estudantes. O conteúdo a ser desenvolvido deve ser o mais próximo possível de seu tempo presente, da realidade social e cultural em que se acham inseridos, e de suas experiências de vida. Assim, o ensinar e o aprender história passarão a ser construídos a partir do diálogo e da experiência do cotidiano, livres dos preconceitos e estereótipos que marcaram a política conservadora das elites dominantes que durante décadas monopolizaram a difusão do “conhecimento oficial” a serviço de seus interesses – explícitos tanto nas orientações curriculares quanto no material didático.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História (BRASIL, 1997), além de reafirmarem a importância do ensino de História a partir dos primeiros anos do ensino básico, enfatizam que:

Considerando o eixo temático “História local e do cotidiano”, a proposta é a de que, no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente,

mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais. Conhecendo as características dos grupos sociais de seu convívio diário, a proposta é de que ampliem estudos sobre o viver de outros grupos da sua localidade no presente, identificando as semelhanças e as diferenças existentes entre os grupos sociais e seus costumes; e desenvolvam estudos sobre o passado da localidade, identificando as mudanças e as permanências nos hábitos, nas relações de trabalho, na organização urbana ou rural em que convivem, etc. (BRASIL, 1997, p. 41)

Os profissionais da educação cujas obras servem de base para a presente reflexão são unânimes em afirmar que, embora seja perceptível o esforço das escolas em reconhecer a importância do estudo do cotidiano e da História local, estas têm enorme dificuldade em estabelecer uma relação com o universo cultural dos estudantes. Essas dificuldades são decorrentes principalmente da falta de experiências pedagógicas para subsidiar o professor na introdução de novas práticas e dos currículos que não contemplam a diversidade cultural e social dos alunos. Há ainda de se considerar a deficiência dos livros didáticos, apesar de ser factível, a partir da última avaliação feita pelo MEC, “um interesse novo por parte das editoras e autores em relação aos materiais didáticos, consequência de uma tendência no ensino de História de valorização do local e das histórias regionais” (BRASIL, 2010; BRASIL, 2009, p. 16-17).

Especificamente com relação ao currículo, a professora Selva Guimarães da Fonseca, ao longo de pesquisas por ela realizadas sobre o processo de ensino de História nos anos iniciais, enumerou várias dificuldades encontradas quando a problematização e o tratamento da história

local são postos em prática nos anos iniciais do ensino básico. Dentre elas, vamos elencar as dificuldades que nos pareceram mais relevantes, fazendo uma relação com a evolução do currículo das séries iniciais da educação básica do Governo do Distrito Federal. A primeira está relacionada à linearidade dos conteúdos, que traz como consequência “a fragmentação rígida dos espaços e tempos estudados” (BRASIL, 2009, p. 23), não possibilitando que os estudantes “estabeleçam relações entre os vários níveis históricos do tema” (BRASIL, 2009, p. 24). Ou seja, o estudo do local é tratado de forma isolada, fragmentada do resto do mundo, fazendo com que as crianças vejam sua comunidade, seu bairro, ou até mesmo sua cidade, como unidade estanque. Sob essa mesma perspectiva, quando do estudo dos aspectos políticos, o aluno muitas vezes vai perceber que seu bairro, sua cidade, tem um destino evolutivo “pautado pela lógica dos vultos, de heróis, figuras políticas, pertencentes às elites locais ou regionais que fizeram o progresso da região” (BRASIL, 2009, p. 28). A segunda dificuldade relaciona-se à “naturalização e ideologização da vida social e política da localidade” (BRASIL, 2009, p. 29), em que o homem “aparece como elemento da população ou membro de uma comunidade abstrata” (BRASIL, 2009, p. 29). Nesse caso o conceito de comunidade é utilizado para “mascarar a divisão social, a luta de classes e as relações de poder, de dominação e as resistências que permeiam os grupos locais” (FONSECA, 2010, p. 118-119).

Fizemos referência ao currículo do Governo do Distrito Federal (doravante GDF) porque, em uma análise superficial, percebemos a recorrência de temas ligados à história tradicional ou positivista, que atestam o colocado pela professora Selva Fonseca (2010). Para exemplificar, citaremos alguns temas propostos no referido currículo para o segundo, terceiro e quarto ano das séries iniciais da educação básica: “Regras sociais

nos diferentes grupos estudados” (FONSECA, 2010, p. 147); “Regras de convivência em sociedade” (FONSECA, 2010, p. 148); “A história de JK” (FONSECA, 2010, p. 149); e, “Cidadania: direitos e deveres” (FONSECA, 2010, p. 149). Convém ressaltar que na última década o GDF promoveu reformas curriculares nos anos de 2000, 2002, 2008 e 2010 (este último em vigor em caráter experimental no ano de 2011). Apesar de alterações conceituais, no conteúdo e nos procedimentos pedagógicos, a própria Secretaria de Educação do GDF reconhece que essas alterações não resultaram numa “real transformação identitária” que promovesse alguma transformação efetiva nas escolas do Distrito Federal. Aparentemente, as alterações mais significativas efetivadas na última década foram muito mais em consequência da necessidade de se adequar o currículo ao que preconizam as Leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, (que determinam a obrigatoriedade da inclusão do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos ensinos fundamental e médio) do que como decorrência de um trabalho sistematizado com vistas a uma ampla reforma curricular. Reforma essa que “faça frente aos problemas de identidade, pertencimento, pluralidade cultural, étnica e religiosa e exclusão social que marcam nossas escolas” (FONSECA, 2010, p. 125).

Considerando-se que as identidades “nunca são singulares, mas multiplamente construídas pelo discurso” e “cada vez mais fragmentadas” (HALL, 2007, p. 108), para ensinar a História local e do cotidiano é importante que professor compreenda como se dá o processo de construção da identidade individual e coletiva e o quanto o estudo da História local é importante para tal.

Em se tratando de estudar a História local, é imprescindível que o professor compreenda esse “local” como sendo o contexto socioespacial em

que o estudante está inserido, que tanto pode ser um aglomerado urbano como uma comunidade rural. É necessário também que ele saiba trabalhar a singularidade e a universalidade dos problemas sociais de cada um, principalmente quando esse local for um centro urbano, onde a pluralidade religiosa, cultural e social está mais realçada. Especificamente com relação aos centros urbanos, é necessário que ele entenda que, para que haja uma periferia ou um subúrbio, é necessária a existência de um centro, e vice-versa; e ter o entendimento de que a periferia não pode ser definida pela sua condição de dependência do centro. Apesar da diferença das práticas sociais e dos discursos que circulam em ambos, há uma interdependência entre eles, na medida em que “aspectos do centro estão presentes na periferia e aspectos da periferia estão presentes no centro” (SOUZA JUNIOR; MOREIRA, 2010, p. 23). Os autores ressaltam ainda que, apesar de os saberes produzidos em um ou outro serem aparentemente distintos (assim como o são as manifestações culturais), é importante que o educador tenha a percepção que esses saberes e essas manifestações são cada vez mais compartilhadas entre si, principalmente se considerarmos a velocidade com que as informações se propagam nos dias de hoje. Tirar proveito disso pode ser uma prática didática exitosa como recurso e estímulo à aprendizagem. Prova disso são experimentos didáticos a partir de ritmos musicais como o *hip hop*, o *rap*, a música sertaneja, o *tecnobrega* paraense e o *tchê music* gaúcho: manifestações artísticas regionais que têm em comum entre si o fato de serem típicas da juventude de periferia de grandes centros urbanos. Elas trazem em seu bojo uma função identitária e social muito grande, pois, além de serem um vetor de difusão de identidade étnica social e cultural de seu local de origem, promovem intercâmbio cultural em função da capacidade que a música tem de transpor fronteiras, sejam elas físicas, sociais ou culturais.

A nosso ver, lançar mão de novas estratégias como uma abordagem pedagógica intercultural através da incorporação da dimensão cultural na prática pedagógica, fazendo uso de um número diversificado de fontes, vem de encontro aos desafios que uma renovação curricular sob a perspectiva multicultural requer, pois:

A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais, entre plantas e galinhas; nas ruas de subúrbio, nas casas de jogo, nos prostíbulos, nos colégios, nas ruínas, nos namoros de esquina. (GULLAR, 1999, p. 16).

Ensinar História sob a perspectiva multicultural requer uma postura crítica e reflexiva de todos os envolvidos no processo de renovação curricular, com vistas a uma mudança de paradigmas nas relações de ensino e aprendizagem, através da compreensão e do respeito à diversidade. Além dos responsáveis pela condução das políticas públicas de ensino, há necessidade do envolvimento e engajamento dos responsáveis pela elaboração de propostas pedagógicas e dos professores em sala de aula. Nesse sentido, mudar mentalidades sob a perspectiva política é fazer com que o ensinar e o aprender História deixem de ser feitos sob influência externa e pela imposição de uma metodologia que atenda aos interesses de uma elite dominante para ser construída sob uma perspectiva social, a partir da experiência cotidiana daqueles que vivem a periferia e sua diversidade, de “aprender com seus moradores, de identificar os discursos que nela circulam e de verificar que práticas sociais são vividas em seu cotidiano” (SOUZA JÚNIOR; MOREIRA, 2010, p. 22-23).

Para reflexão:

Brasília Periferia

Aqui a visão já não é tão bela
Brasília periferia, Santa Maria é o nome dela
Estupros assaltos, fatos corriqueiros
Desempregados se embriagam o dia inteiro
A boca mais famosa é o puteiro
Onde que só rola, me desculpem os roqueiros os
metaleiros

É só rap, forró e samba, os verdadeiros sons do gueto
O divertimento são alvos donas chamadas vadias
Donas que de alguém são filhas
Mais uma vez caímos na armadilha
Primeiro mandamento da cartilha que diz
Destrua o povo começando pela família
No Gama a fama é o Gama sensacionalista
Jornais revistas segunda sai a próxima lista
Pânico na população
Mas esqueceram a escolinha de futebol do Bezerrão
Do samba no salão que já é tradição
E de repente nem tudo anda mal
Cursos de alfabetização no lixão da Estrutural
Iniciativa não governamental
Lago azul, céu azul, Pacaembu
Cruzeiro do Sul, Val, Pedregal
Cidade Ocidental na divisa do estado
Cresce a passos largos vários bairros amontoados
Nova esperança boa vista parque andorinhas alagados
E não é só parque esperança núcleo residencial D.V.O
Isso sem falar no Parque Estrela Dalva
Novo Gama, no Ipê, no Jardim Ingá e Corumbá
Aqui lembra o Paranoá
As pessoas as ruas sei lá pode crê
Mas só pra te lembrar
Periferia é periferia em qualquer lugar
É só observar
Baú sempre lotado vida dura
Cheia de sonhos
Não importa seja no Varjão
Na Agrovila ou em Santo Antônio
Periferia cresce noite e dia
Já se perdeu de vista
Cidade Osfaia, Queiroz, Morro Santa Rita
Parque Navaroz, Beatriz, Vargem Bonita
Verdade seja dita
Mão ao alto é um assalto
Ninguém é recebido assim
Na Vila Planalto, no Jardim Planalto

Não conhecem, não frequentam, levantam suspeita
Gente nota dez, Ponte Alta, Saia Velha, Jardim
Zuleica
E de repente o pessoal do Sol Nascente
Nova Friburgo, Novo Oriente surpreende
Com ideias inteligentes
Detalhes surpreende a quem nunca
Botou nenhuma fé na gente
Santos Dumont, Vila Gusmão, vamos em frente
Cidade Jardins Mesquita, Parque Mingone
Abuso de autoridade dos home
No Agreste, na Instância, apesar da distância
É são quase 100 quilômetros rodados pra chegar no
trabalho
Nem sonhar em atraso
Rotina do seu João desde criança
Para bater o ponto no horário [...]"

(GOG, 2011).

Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Guia dos Livros Didáticos: PNLD 2010: história*. Brasília: FNDE, 2009. (Séries anos iniciais ensino fundamental)

BRASIL. *Currículo Educação Básica: Ensino Fundamental*. Brasília: Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. 2010/2011. (Séries Anos Iniciais)

FONSECA, Selva G. *Fazer e ensinar história*. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

GULLAR, Ferreira. *Corpo a corpo com a linguagem*. 1999. Disponível em: <http://literal.terra.com.br/ferreira_gullar/porelemesmo/corpo_a_corpo_com_a_linguagem.shtml>. Acesso em: 28 jun. 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOG. *Brasília periferia*. Disponível em:
<<http://letras.terra.com.br/?q=%20dia%20da%20periferia&cx=partner-pub-9911820215479768%3A27n8sq6qzwx&cof=FORID%3A9&ie=ISO-8859-1>>. Acesso em: 21 nov. 2011.

SOUZA JÚNIOR, Paulo M.; MOREIRA, Antônio S. B. Periferias, sexualidades e educação para a sexualidade: desafios para as práticas curriculares. In: SOBREIRA, H. G. (Org.). *Educação, cultura e comunicação nas periferias urbanas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

SAMUEL R. História local e história Oral. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH, v. 9, n. 19, p. 219-42, Ano 2010.