

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Michelle Teixeira

**CURRÍCULO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS:**

**da diversidade à diferença**

Porto Alegre

2. Semestre

2011

Michelle Teixeira

**CURRÍCULO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS:  
da diversidade à diferença**

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Nílton Mullet Pereira

Porto Alegre

2. Semestre

2011

*Merci beaucoup...*

Ao meu **pai** e à minha **irmã**, por sempre acreditarem em mim e por incentivarem minhas escolhas;

À minha **mãe**, pela dedicação;

Ao **Rodrigo**, pela compreensão e pelo carinho;

Às **colegas**, por partilharem angústias e vitórias;

Às **amigas** e aos **amigos**, pela torcida;

Àquelas que são, além de colegas, amigas: **Francine** e **Cristiane**, parceiras de sorrisos e de lágrimas na vida acadêmica ou fora dela;

À pedagoga, amiga, prima, professora de família e de vida **Elaine**, cuja competência e exemplo mostram-me que nossa profissão vale à pena;

Ao historiador, amigo e primo **Jéferson**, por ter sido uma das minhas primeiras referências – e especialmente por continuar sendo;

Aos demais **familiares** por compreenderem minhas ausências e incentivarem minhas conquistas;

Aos demais **mestres**, pelo apoio e pelo exemplo;

A todos os **historiadores** e **historiadoras** que passaram pela minha vida e que me inspiraram, ainda que não soubessem;

Ao orientador **Nilton Mullet**, por me ensinar que eu sou livre para inventar, colorir, criar e “estar sendo”, *toujours*;

À professora **Cristina**, *pour mon résumé*;

À **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, por abrir suas portas (ou permitir abri-las) para um ensino gratuito e de qualidade;

À **Faculdade de Educação**, que me ensinou a pensar.

*De nuestros miedos  
nacen nuestros corajes  
y en nuestras dudas  
viven nuestras certezas.*

*Los sueños anuncian  
otra realidad posible  
y los delirios, otra razón.*

*En los extravíos  
nos esperan hallazgos,  
porque es preciso perderse  
para volver a encontrarse*

*(Eduardo Galeano).*

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo problematizar o currículo do ensino da disciplina de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, focando-se especialmente na análise de livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) entre os anos de 1998 e 2012. O interesse por esta temática surgiu pelo incômodo causado com a forma como são abordados e/ou retratados/ocultados determinados grupos sociais formadores da cultura brasileira como indígenas e afrodescendentes. Assim, a presente investigação configura-se numa pesquisa qualitativa de cunho documental, em que os livros didáticos serão os materiais de análise. Este estudo está ancorado em uma abordagem pós-estruturalista, e tem como principais autores Tomaz Tadeu da Silva, Sandra Mara Corazza e Nilton Mullet Pereira para embasar minhas análises. Em suma, investigar aquilo que vem sendo selecionado no currículo de História proposto para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental permitiu-me visualizar a presença cada vez maior de uma diversidade que apela para valores como respeito e tolerância ao outro, ao invés de permitir a criação e o novo a partir da valorização da diferença.

**Palavras-chave:** Currículo. Identidade. Diferença.

## RÉSUMÉ

Cette étude vise à poser la problématique du curriculum de l'enseignement de l'histoire dans les premières années de l'école primaire, notamment sur l'analyse des manuels approuvés par le Programme National du Livre Didactique (PNLD) entre les années 1998 et 2012. L'intérêt de ce sujet a été abordé pour le désagrément causé pour la façon dont certains groupes sociaux de la culture brésilienne comme les amérindiens et africains sont traités et/ou montrés/cachés . Ainsi, cette recherche se présente sous la forme d'une étude qualitative de caractère documentaire dans laquelle les manuels sont les matériaux d'analyse. Cette étude est ancrée dans une approche post-structuraliste, et compte avec Tomaz Tadeu da Silva, Sandra Mara Corazza et Nilton Mullet Pereira comme les principaux autres pour appuyer mon analyse. En bref, enquêter ce qui est sélectionné dans le programme d'histoire proposé aux premières années de l'école primaire m'a permis de voir la présence croissante d'une diversité qui fait appel à des valeurs telles que respect et tolérance les uns envers les autres, au lieu de permettre la création et encore de l'appréciation de la différence.

**Mots-clés:** Curriculum. Identité. Différence.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUCTION.....</b>	<b>7</b>
<b>2. PROGRAMME NATIONAL DU LIVRE DIDACTIQUE.....</b>	<b>9</b>
<b>3. DÉBUT.....</b>	<b>10</b>
<b>4. “LE” CURRICULUM.....</b>	<b>11</b>
<b>5. QUELQU’UN SE RÉVEILLER.....</b>	<b>13</b>
<b>6. ALORS, ON DANSE.....</b>	<b>23</b>
<b>7. L’HISTOIRE: LE SILENCE QUI PARLE AUSSI.....</b>	<b>35</b>
<b>8. OÙ NOUS POUVONS VOYAGER.....</b>	<b>40</b>
<b>RÉFÉRENCES.....</b>	<b>47</b>

## 1. *INTRODUCTION*<sup>1</sup>

Interesso-me pela disciplina de História desde meus primeiros contatos com ela. Durante a graduação no curso de Pedagogia, no entanto, questioneei a forma como vinham sendo abordados os grupos sociais vistos como “minorias”. O interessante é que, além das imagens que nossos alunos visualizam no dia-a-dia escolar, aquilo que de mais eficaz encontrei no currículo foram os discursos dos professores, figuras tidas pelas crianças, especialmente, como detentoras de verdades. Problematizei, então, meu papel como educadora diante da dificuldade na escolha de atitudes, palavras, conteúdos e propostas.

Objetivando analisar o currículo da disciplina de História proposto para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, busquei em livros didáticos de diferentes coleções e editoras, sendo todos eles aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) dentre os anos de 1996 e 2012, imagens que interpelam as crianças e, conseqüentemente, as incentivam a formar suas opiniões embasadas em certezas. Certezas, essas, tão reais para elas quanto os discursos docentes.

Inicialmente, após breves esclarecimentos a respeito do Programa Nacional do Livro Didático, trago como parte essencial deste estudo uma retomada acerca das definições de currículo, embasada especialmente nas considerações de autores como Tomáz Tadeu da Silva e Sandra Mara Corazza. Passando do currículo tradicional às teorias críticas, faço referências mais atentas ao currículo inspirado nas “teorizações” pós-estruturalistas, na qual esta análise se insere.

Após abordar o currículo da disciplina de História e minimamente dividi-lo entre tradicional, da diversidade e da diferença, exemplifico minhas referências por meio de cenas, criadas por mim, pertencentes ao ambiente escolar. Ao longo do texto, faço críticas ao currículo proposto pela diversidade e pelas identidades, finalizando meus escritos com a proposta de um currículo de História da diferença, em que estariam professores e alunos libertos do compromisso com a verdade histórica. Além disso, poder-se-á visualizar títulos escritos em Língua Francesa, cujo objetivo é justamente causar estranhamento, trazer o novo, o diferente, a singularidade e a autoria.

---

<sup>1</sup> Introdução.

Este trabalho insere-se na abordagem qualitativa de pesquisa, sendo ela inspirada na análise documental. Ainda pouco explorada na área educacional

a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE, 1986, p. 38).

Neste caso, livros didáticos destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de nove anos na disciplina de História dos quais me utilizei como ferramentas de análise. O livro escolar, assim como

a imprensa pedagógica, o caderno do aluno, o mobiliário, o uniforme, por exemplo, não servem apenas para nos fazer aproximar de um aspecto da realidade que estamos investigando, mas eles próprios – suas condições de produção e de circulação, seus usos, as transformações por que passaram ao longo do tempo – passam a interessar, pois dizem, também, sobre um passado educacional (CORSETTI, 2006. p. 36).

Dizem, especialmente, aquilo que os alunos são incentivados a reproduzir e o que vem sendo selecionado como verdadeiro, real, certo. Vale destacar, sobre o entendimento de documento, que a fonte escrita deixou de ser a principal referência dos historiadores e que foram inseridas imagens, vídeos, fotografias, relatos, mapas, filmes, crônicas, obras de arte e demais fontes. Com isso, o termo documento deixou de ter o mero significado de prova e passou a ser considerado vestígio (PEREIRA; SEFFNER, 2010).

A inserção desses materiais nas aulas de História, embora representem um avanço no que se refere à prática tradicional de aulas expositivas, é arriscada quando busca comprovar o passado. No caso dos Livros Didáticos, que também trazem imagens de obras de arte, relatos e fotografias, o risco torna-se especialmente prejudicial em função da exclusividade dos mesmos como material didático nas aulas de História dos Anos Iniciais.

## 2. PROGRAMME NATIONAL DU LIVRE DIDACTIQUE<sup>2</sup>

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), através da distribuição de coleções de livros didáticos destinados à educação básica, tem o intuito de apoiar o trabalho pedagógico dos professores. O Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos após a avaliação das obras, que é encaminhado às escolas e escolhido pelos professores. Conforme observado na página eletrônica do Ministério da Educação (MEC)

O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes (Ministério da Educação).

Além disso, distribui obras destinadas a alunos portadores de necessidades especiais, como obras didáticas em Braille. Abaixo, insiro imagens das capas dos sete livros utilizados como material empírico nesta análise:



<sup>2</sup> Programa Nacional do Livro Didático.

### 3. DÉBUT<sup>3</sup>

Quando pensamos em currículo normalmente remetemos às teorias de currículo. É fundamental iniciar este trabalho problematizando a noção de “teoria”. De acordo com o minidicionário de língua portuguesa Silveira Bueno, a palavra “teoria” “significa um conjunto de princípios fundamentais de uma arte ou ciência; uma doutrina ou sistema acerca desses princípios” (BUENO, 2000, p. 750). Supõe, então, algo a ser descoberto e descrito. A palavra “teoria” nos diz que existe um currículo verdadeiro e passível de explicação.

Pensar em currículo sob a perspectiva do pós-estruturalismo, na qual esta análise se insere, implicaria inicialmente problematizar o teor representacional do conceito de “teoria do currículo”, já que esse admite uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede (SILVA, 2007). Nesse sentido, uma teoria do currículo o entenderia como algo a ser desvendado, descoberto e explicado. Algo, portanto, real.

Cabe tratar o currículo não como uma teoria, e sim como um discurso. Esse se distanciaria da suposta realidade para dar espaço à produção e à subjetividade, descrevendo algo criado por ele mesmo. Seria algo inventado através de sua descrição, ao invés de uma explicação da suposta realidade sugerida pelo conceito de “teoria”.

Isso é: ao descrever, a teoria inventa. Ela produz, através do discurso, algo que não pode escapar da subjetividade. Seria mais interessante falarmos em discursos ao invés de teorizações. Pois bem. Mas o que significa dizer que o discurso produz seu próprio objeto?

Significa dizer que, por meio da linguagem, o discurso cria noções particulares sobre o currículo no lugar de reduzir-se a representá-lo, como se ele já estivesse pronto, certo, acabado. Não seria, então, mais livre e criativo entender o currículo como algo inacabado e em um processo constante de construção?

---

<sup>3</sup> Início.

#### 4. “LE” CURRICULUM<sup>4</sup>

Todos os livros e as teorizações no campo educacional tratam, de algum modo, do currículo. Isso por que tratam de escolas, professores, alunos, jeitos de se ensinar e de se aprender. O termo currículo, no entanto, é recente. Passou a ser utilizado, por influência da literatura americana, em países europeus como França, Alemanha, Espanha e Portugal.

Nesse contexto, John Franklin Bobbitt escreveu e descreveu em 1918 as considerações de um grupo que pretendia racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos em conexão com os processos de industrialização e movimentos imigratórios no livro “*The Curriculum*” (SILVA, 2007). Dessa forma, em que a educação volta-se para o mercado e assume a ideia de estudantes como produtos fabris com base nas propostas de Frederick Taylor, Bobbitt inventa e explica um currículo que ainda é referência para muitos educadores, ainda que implicitamente.

As impressões de Bobbitt não eram as únicas. John Dewey havia escrito em 1902 o livro “*The child and the curriculum*”, em que o caráter econômico pouco tinha valor e, em seu lugar, apareciam ideias voltadas aos princípios democráticos. No entanto, em 1949 Ralph Tyler publica o livro intitulado “*Basic Principles of Curriculum and Instruction*”, em que se consolidam valores como os de Bobbitt e as influências passam a abranger outros países como, por exemplo, o Brasil. Sobre essas primeiras considerações e definições de currículo, Tomaz Tadeu da Silva argumenta ser interessante observar que

[...] tanto os modelos mais tecnocráticos, como os de Bobbitt e Tyler, quanto os modelos mais progressistas de currículo, como o de Dewey, que emergiram no início do século XX, nos Estados Unidos, constituíam, de certa forma, uma reação ao currículo clássico, humanista, que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização. Como se sabe, esse currículo era herdeiro do currículo das chamadas “artes liberais” que, vindo da Antiguidade Clássica, se estabeleceu na educação universitária da Idade Média e do Renascimento, na forma dos chamados *trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética) (SILVA, 2007, p. 26).

Não se distanciavam, portanto, da busca pela formação de um homem ideal. Seria ele ainda buscado pelas escolas por meio das diferentes linguagens que atingem os alunos diariamente?

---

<sup>4</sup> “O” currículo.

Na década de 60 surgiram juntamente dos movimentos sociais (movimento feminista, lutas contra a Ditadura no Brasil, movimentos estudantis na França, liberação sexual, independência das antigas colônias européias...) escritos que contestavam o pensamento e a estrutura educacional tradicionais. O sociólogo inglês Michael Young surge com o movimento da “Nova Sociologia da Educação”, enquanto no Brasil é imprescindível citar o educador Paulo Freire e, na França, alguns teóricos como Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet.

## 5. *QUELQU'UN SE RÉVEILLER*<sup>5</sup>

Enquanto as teorias tradicionais limitavam-se a pensar em um currículo de forma mecânica, funcional, prática e organizada, as teorias críticas refletiam sobre o caráter desigual do *status quo*. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2007).

O filósofo francês Louis Althusser cria e descreve, em “A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado” o que se tornaria a base para as críticas marxistas no campo educacional. A escola, em sua visão, constitui-se num aparelho ideológico na medida em que atinge praticamente toda a população durante boa parte da vida dos indivíduos.

É interessante pensar, portanto, no papel que a escola assume na constituição dos sujeitos que a ela conferem grande credibilidade. Especialmente tratando-se dos Anos Iniciais, em que os indivíduos são facilmente influenciáveis pelo discurso de professores, muitas vezes, presos a um moralismo conservador e tradicional. Tradicionalismo, esse, selecionado de maneira arbitrária. Sobre isso, Thomas S. Popkewitz ressalta que

Nosso mundo se apresenta continuamente como um mundo de costumes e tradições feitas, e de uma ordem para as coisas da vida cotidiana. No entanto, a ordem natural não é nem natural nem inevitável, e sim uma ordem construída historicamente, socialmente, e a serviço de interesses políticos (POPKEWITZ, 1987, p.319, tradução nossa).

A escola funciona, claramente, como uma instituição transmissora de ideais e princípios das classes dominantes na medida em que seleciona e, conseqüentemente, exclui.

Bowles e Gintis em “A escola capitalista na América” (1976) apostam nas relações sociais da escola para pensar na correspondência entre educação e trabalho, já que algumas atitudes são esperadas do ser trabalhador. Seria um processo bidirecional em que, de acordo com Tomáz Tadeu da Silva

[...] num primeiro movimento, a escola é um reflexo da economia capitalista ou, mais especificamente, do local de trabalho capitalista. Esse reflexo, por sua vez, garante que, num segundo movimento, de retorno, o local de trabalho capitalista receba justamente aquele tipo de trabalhador de que necessita (SILVA, 2007, p. 33).

---

<sup>5</sup> Alguém acorda, desperta.

Seria mera coincidência a proliferação dos cursos técnicos na atualidade e as ideias de uma educação voltada para o mercado já há décadas atrás? Caberia estabelecer relações entre a procura pelo ensino tecnicista, organizado, metódico e fechado que se espera ainda hoje das instituições escolares e o discurso centrado no mercado de trabalho que ocupa grande parte do campo educacional.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron desenvolvem então uma crítica em que surge o conceito de “capital cultural”, no qual a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural e é através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida (SILVA, 2007).

Esse pode ser pensando em diversas instâncias e ilustrado pelos textos, obras, diplomas e demais artefatos que de alguma forma, naturalizam uma cultura tida como certa e verdadeira, a cultura dominante que se manifesta e confirma por meio de definições arbitrárias. Sobre isso, Tomáz Tadeu da Silva reflete que

Há, portanto, aqui, dois processos de funcionamento: de um lado, a imposição e, de outro, a ocultação de que se trata de uma imposição, que aparece, então, como natural. É a esse duplo mecanismo que Bourdieu e Passeron chamam de dupla violência do processo de dominação cultural (SILVA, 2007, P. 35).

Cabe destacar as imagens presentes e, especialmente, as imagens ausentes nos livros didáticos que hoje circulam nas escolas e nas mãos de todas as crianças dos Anos Iniciais. Circulam, ainda, nas mãos de educadores que muitas vezes simplesmente valem-se da literatura informativa como detentora de verdades. Em que medida tais materiais podem conduzir esses alunos a serem de um jeito e não de outros tantos? A vestirem determinadas cores, utilizarem determinados vocabulários, tornarem naturais as diversas formas de exclusão e pré-conceitos?

É válido mencionar, ainda, que a análise de Bourdieu não advoga pela cultura dominada. Apenas salienta que a classe dominante seleciona de forma arbitrária aquela cultura tida, por ela mesma, como desejável. Seria mais sensato pensar que Bourdieu defende uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na escola, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família (SILVA, 2007).



**Figura 1-** Bebê branco.

Mas, afinal... o que deve ser ensinado? Por quê? Sempre que se fazem essas perguntas, os educadores selecionam um texto ou outro, uma aula ou outra, um jeito ou outro de dar conta da responsabilidade de formar um ser humano ideal. Os critérios de escolha, que fazem os professores optarem por isso ou aquilo, revelam segundo a perspectiva pós-estruturalista as relações de poder contidas nos processos de seleção e exclusão de alguns conteúdos. De acordo com Thomas S. Popkewitz

Os conceitos, os métodos e os procedimentos de uma ciência social afirmam determinados valores, enquanto silenciam outros. Embora em muitas obras aceitem-se as tradições vigentes, em outras se estabelece seu rechaço, e em outras se busca sua reforma. O problema segue sendo determinar os valores pelos quais se advoga, e os valores que se rechaçam (POPKEWITZ, 1987, p.308, tradução nossa).

É justamente nesse sentido que o currículo também trata de identidade: seleciona dentre a multiplicidade uma identidade como sendo a ideal. Quais serão as implicações para as crianças que percorrem esse espaço?

As teorias tradicionais distanciam-se das teorias críticas e pós-críticas na medida em que, as últimas, trazem a forte implicação nas relações de poder que as teorias tradicionais negam quando argumentam seu caráter “imparcial” e “neutro”. A questão principal passa a ser “por quê?”. Por que este conteúdo e não outro? Por que esta imagem e não outra? Por que este livro, este texto, este filme, este cartaz... E não outros?

Dualizar as teorias crítica e pós-crítica do currículo em ideologia e discurso, análise materialista e textualizada ou marxismo e pós-estruturalismo nos demonstra a fratura no campo da teoria social crítica (SILVA, 2007). Cabe reconhecer que esses conceitos se encontram e combinam em algumas análises, e que a teoria pós-crítica avança em um mesmo sentido no que se refere à teorização sobre currículo.

Avança, por exemplo, em nosso entendimento sobre os processos de dominação: enquanto as teorias críticas se baseiam quase que exclusivamente na classe social, as teorias pós-críticas tomam como análise também as relações de gênero, etnia, raça e sexualidade. Não se nega a exploração econômica ou os processos de dominação de classes. Ao contrário, questionam-se algumas análises e conclui-se, dentre outras coisas, que o currículo é capitalista e reproduz culturalmente as estruturas sociais sendo, em suma, um território político (SILVA, 2007).

Foi justamente com as teorias críticas do currículo que se concluiu que o currículo é uma construção social, reconstruído como resultado de um processo histórico. Por ser uma construção social, o currículo se divide em matérias, conteúdos, intervalos determinados e

agrupados de uma forma e não de outra. Ao invés de os conhecimentos e condutas serem dados como necessários, podemos pensar em serem considerados necessários. Ou seja, quando se opta por uma imagem de família branca e estruturalmente tradicional (mulher, homem, filhos) em um material didático, por exemplo, excluem-se possibilidades de configurações diversas.



**Figura 2-** Família branca e heterossexual.

Nas teorias pós-críticas, o avanço dá-se na medida em que descentraliza o poder e difunde-o por toda a rede social. O poder deixa de analisar somente o viés econômico e passa a analisar também as questões de raça, etnia, gênero e sexualidade. Cabe ressaltar, ainda, que para a pedagogia pós-crítica não há um processo de libertação que possibilite um eu livre e autônomo, pois a subjetividade é já e sempre social (SILVA, 2007). Sobre isso, Tomáz Tadeu da Silva reflete que

o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2007, p. 149).

Os movimentos de crítica ao caráter administrativo e tecnocrático do currículo passaram a se expandir nos Estados Unidos e no Canadá, ganhando visibilidade em 1973, sob a liderança de William Pinar. Nos Estados Unidos, a crítica dividiu-se em dois campos: um deles, inspirado em conceitos marxistas, enfatizava o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo (SILVA, 2007); o outro se inspirava em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica (SILVA, 2007).

Ambas as vertentes, no entanto, estariam incluídas no chamado movimento de reconceptualização. Vale destacar, no entanto, que a vertente de inspiração marxista (em que

encontramos autores como Michael Apple e Henry Giroux) buscava distanciar-se dessa inclusão no movimento e reconceptualização. Por isso, hoje temos o movimento de reconceptualização muito mais relacionado às concepções fenomenológicas e hermenêuticas que às perspectivas mais estruturais e marxistas (SILVA, 2007).

O currículo não é, na perspectiva fenomenológica, algo constituído de conceitos subjetivos. O currículo é, segundo Tomaz Tadeu da Silva

[...] um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. Na perspectiva fenomenológica, são, primeiramente, as próprias categorias das perspectivas tradicionais sobre currículo, sobre pedagogia e sobre ensino que são submetidas à suspensão e à redução fenomenológicas. “Objetivos”, “aprendizagem”, “avaliação”, “metodologia” são todos conceitos de segunda ordem, que aprisionam a experiência pedagógica e educacional do mundo vivido de docentes e estudantes (SILVA, 2007, p. 41).

Dessa forma, ao invés de serem incentivados a uma postura científica e acadêmica, os alunos seriam convidados a inserirem ao seu mundo e a sua experiência as atitudes caracterizadoras dessa investigação fenomenológica.

Pensando na chamada crítica “neomarxista” do currículo, é importante ressaltar que, apesar de Althusser e Bourdieu terem iniciado as críticas ao modelo liberal de educação, Michael Apple é quem inicia as análises mais voltadas ao currículo propriamente dito. A maneira como a economia está organizada e as relações de classes influenciam de maneira direta na educação e, conseqüentemente, na organização curricular. Segundo ele, “a escola não é um espelho passivo, mas uma força ativa, uma força que também serve para dar legitimidade às ideologias e às formas econômicas e sociais tão estreitamente ligadas a ela” (APPLE, 1999, p. 80). É insuficiente, porém, dizer que a educação e o currículo são influenciados pela economia.

Em seu primeiro livro, “Ideologia e currículo” (1979), Apple já trazia a inquietação com a ligação entre educação e economia. Mas, sobre a ideologia presente nas escolas, Apple destaca que

(...) as ideologias não são apenas conjuntos globais de interesses, coisas impostas por um grupo sobre outro. Elas são constituídas por nossas práticas e significados e senso comum. Assim, se quisermos entender a ideologia em funcionamento nas escolas, devemos olhar para os aspectos concretos da vida curricular e pedagógica (APPLE, 1989, p. 154).

Daí surge a busca de Apple pela definição do conceito de hegemonia. Essa noção de domínio se daria não somente pela economia, já que as estruturas econômicas não são

suficientes para garantir a consciência; a consciência precisa ser conquistada em seu próprio campo (SILVA, 2007). Por isso, de acordo com Apple, a noção de dominação econômica transforma-se em hegemonia cultural.

Nesse sentido, o currículo distancia-se da neutralidade e do caráter imparcial. Os conteúdos selecionados de maneira arbitrária podem nos comprovar isso. O conhecimento que ganha forma e visibilidade no currículo é um conhecimento particular, escolhido no intuito de reproduzir e confirmar aquilo que de verdadeiro e certo têm a cultura dominante.

A análise de Michael Apple questiona não apenas os conteúdos verdadeiros, mas os conteúdos considerados verdadeiros e dados como inquestionáveis e legítimos, em detrimento daqueles ilegítimos que são, conseqüentemente, ocultados. Segundo ele

Nas escolas, existe uma combinação única entre a cultura popular e a de elite. Enquanto instituições, as escolas organizam-se em áreas excepcionalmente interessantes e poderosas, política e economicamente, para a investigação dos mecanismos de distribuição cultural numa determinada sociedade (APLLE, 1999, p. 58).

Nesse sentido, as representações familiares em livros didáticos e demais materiais que circulam na escola, por exemplo, trazem a figura do homem branco e europeu em detrimento do negro ou do índio, que são simplesmente ocultados. As configurações quase sempre tradicionais e tidas como ideais são, notadamente, aquelas às quais os alunos remetem também quando lhes solicitam que desenhem suas famílias. Nesses desenhos, as crianças negras normalmente tornam-se brancas e nos comprovam quão naturalizada é a visão que elas têm de si mesmas e de como deveriam ser.

As críticas que analisaram com mais atenção o currículo e seus conteúdos oficiais, como as de Althusser, e as críticas voltadas ao papel do “currículo oculto” (as relações sociais da escola no processo de reprodução social), de Bowles e Gintis, são ambas importantes para Apple em suas análises. Ele considera necessário examinar

[...] tanto aquilo que ele chama de “regularidades do cotidiano escolar” quanto o currículo explícito; tanto o ensino implícito de normas, valores e disposições quanto os pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial (SILVA, 2007, p. 47).

A ideia seria, então, de que a escola simplesmente reproduz um conhecimento produzido fora dela. Apple advoga, no entanto, a favor de conhecimentos produzidos também na escola. Produção essa que se daria nas universidades, local dos níveis superiores do sistema educacional.

A teorização sobre currículo toma um caráter politizado a partir de Michael Apple, que vincula currículo e poder na busca do entendimento e que traz questionamentos aos conteúdos legitimados e reproduzidos no sistema educacional.

Após esse autor, surgem escritos significativos de Henry Giroux na área educacional, embora Tomáz Tadeu da Silva destaque que, esses, voltam-se muito mais para o aspecto cultural. Assim como Apple, Giroux critica o caráter tecnicista do currículo vigente até então. Nessa perspectiva, o currículo funcionaria como reprodutor das injustiças e desigualdades sociais. Giroux inovou trazendo conceitos utilizados pelos teóricos da Escola de Frankfurt, uma vez que

Giroux se inclinava, nesse momento, para uma posição que era claramente tributária do marxismo, mas ele queria evitar, ao mesmo tempo, uma identificação com a rigidez economicista de certos enfoques marxistas. A produção teórica da Escola de Frankfurt, com sua ênfase na dinâmica cultural e na crítica da razão iluminista e da racionalidade técnica, ajustava-se perfeitamente a esse objeto (SILVA, 2007, p. 52).

Tais críticas poderiam, então, ser aplicadas ao currículo propriamente dito e às perspectivas dominantes sobre ele. Henry Giroux traz o conceito de “resistência” e de uma “pedagogia da possibilidade”, em que reflete sobre a resistência à dominação no meio educacional, espaço em que deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão (SILVA, 2007). Giroux fala sobre uma educação emancipatória e libertadora, na qual se visualiza facilmente influencia do educador Paulo Freire. Há uma forte ligação entre a pedagogia e a cultura, a política e a educação.

Paulo Freire, com a obra “Pedagogia do Oprimido”, com a qual se torna reconhecido internacionalmente, discorre sobre a dinâmica do processo de dominação muito mais que sobre a dominação como reflexo das relações econômicas (SILVA, 2007). Suas críticas ao currículo se dão na medida em que suas análises voltam-se para a pedagogia e, portanto, para o currículo. Traz a ideia de “educação bancária”, que

Expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito – bancário (SILVA, 2007, p. 58).

Nesse sentido, Freire critica o caráter passivo do educando e ativo do educador, em que um transfere conhecimentos ao outro, apenas. As escolas funcionariam não como lugares em que o conhecimento pudesse ser construído, problematizado e refletido; mas como um local em que professores são detentores de verdades a serem internacionalizadas.

A ideia de “conteúdos” relacionados à realidade do aluno e selecionados a partir de seus interesses e o caráter político da educação salientados por Freire são criticados por Dermeval Saviani, que separa educação e política argumentando que

Uma prática educacional que não consiga se distinguir da política perde sua especificidade e que [...] a educação torna-se política apenas na medida em que ela permite que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que ela transmite como um instrumento cultural que será utilizado na luta política mais ampla (SILVA, 2007, p. 63).

Pensando no currículo e naquilo que ele seleciona em suas palavras, imagens e ocultamentos, questiono: poderia a educação separar-se, um instante sequer, da política? Em seus textos, imagens, representações. Nas falas dos professores, nas datas comemorativas selecionadas pelas escolas ou, ainda, nos diferentes modos como se dão as relações de autoridade/autoritarismo entre professores e alunos?

Michael Young organiza então o livro “*Knowledge and control*” em 1971, iniciando a crítica conhecida como “Nova Sociologia da Educação”. Essa fazia uma crítica à antiga sociologia, que

[...] não questionava a natureza do conhecimento escolar ou o papel do próprio currículo na produção daquelas desigualdades. O currículo tradicional era simplesmente tomado como dado e, portanto, como implicitamente aceitável. O que importava era saber se as crianças e jovens eram bem-sucedidos ou não nesse currículo (SILVA, 2007, p. 65).

Baseava-se, então, naquilo que podia observar na entrada e na saída dos alunos: sua classe social e renda e em seus resultados em avaliações escolares. Para a Nova Sociologia da Educação, importava saber justamente o que ocorria no intervalo de tempo em que as crianças passaram pela escola. O que ocorria com os estudantes e não com aquilo que lhes era ensinado.

O foco da Nova Sociologia da Educação eram as relações entre currículo e poder, entre as maneiras como os conhecimentos eram organizados e selecionados e a forma como o poder era distribuído. Ao longo das décadas essa teorização crítica foi-se diluindo e abrindo espaço para uma variedade de perspectivas: feminismo, estudos sobre gênero, raça e etnia, estudos culturais, pós-modernismo, pós-estruturalismo (SILVA, 2007). No entanto, atualmente ela continua embasando teorizações curriculares como as feitas com inspiração nos Estudos Culturais e no Pós-estruturalismo.

Na Inglaterra, Basil Bernstein ocupa papel importante na sociologia crítica da educação em se tratando de análises curriculares. Ele preocupa-se, no entanto, muito mais

com a estrutura do currículo e com as relações entre os conteúdos selecionados que com o porquê de alguns conteúdos em detrimento de outros. Sua visão sobre as relações de poder e controle são diferentes das que percebemos em outras teorizações críticas do currículo pois, para Basil

[...] o poder não é algo que distorce o currículo ou a pedagogia (a transmissão). Essa noção de poder como um fator de distorção implica vislumbrar uma situação de não-poder e, portanto, não distorcida, não espúria. Na concepção do autor, trata-se simplesmente de diferentes princípios de poder e controle (SILVA, 2007, p. 73).

Seria uma análise mais próxima da ideia que Foucault traz sobre o poder. Em uma sala de aula em que os estudantes decidem mais livremente aquilo que querem aprender, o poder e o controle não estão ausentes e, talvez, sejam inclusive mais eficazes (SILVA, 2007).

Basil trouxe a ideia de “pedagogia invisível” para chamar a atenção para a discrepância entre o código elaborado suposto pela escola e o código restrito das crianças de classe operária e do que poderia estar na origem de seu fracasso escolar (SILVA, 2007). Criticou o caráter progressista das pedagogias centradas no aluno ao invés do professor e mostrou-nos que a perspectiva sociológica nos ajuda a compreender o currículo e a pedagogia (SILVA, 2007).

A noção de “currículo oculto” surge para dar visibilidade às relações e aos códigos implicitamente estabelecidos no contexto escolar. As conversas, a organização dos espaços, as recompensas e castigos, os grupos e demais características que ensinam para além do currículo formal e explícito. São comportamentos e atitudes desejáveis e necessárias ao convívio escolar para que se evite o fracasso. O currículo oculto ensina

[...] o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação. Numa perspectiva mais ampla, aprendem-se, através do currículo oculto, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais como, por exemplo, aqueles ligados à nacionalidade (SILVA, 2007, p. 79).

Poderíamos falar também em como os alunos aprendem, por meio do currículo oculto, atitudes e comportamentos que lhes dizem o que é ser homem ou mulher, o que é e como se deve ser heterossexual ou homossexual, em como se caracterizam pelas suas raças ou classes sociais.

Tais apontamentos remetem-me à educação infantil, em que crianças de três anos já demonstram fortemente as influências de um currículo oculto no que se refere às relações de

gênero e sexualidade quando dizem à professora, após receberem um lápis cor de rosa, que não irão utilizá-lo por ser “de menina”.

O conceito de “currículo oculto” continua sendo importante apesar do predomínio de um pós-estruturalismo que enfatiza mais a visibilidade do texto e do discurso que a invisibilidade das relações sociais (SILVA, 2007). Cabe destacar, no entanto, que hoje temos um currículo claramente capitalista.

## 6. ALORS, ON DANSE<sup>6</sup>

(...) as casas muito pobres não têm cama, mas têm televisão, e o televisão tem a palavra. Comprado a prazo, esse animalzinho prova a vocação democrática do progresso: não escuta ninguém, mas fala para todos (GALEANO, 1999, p. 266).

A televisão, meio claramente destacado dentre os instrumentos de homogeneização, atualmente traz em sua programação a valorização de diferentes culturas, o incentivo ao respeito e, quem sabe, à tolerância. A “diversidade” cultural é aqui *fabricada* por um dos mais poderosos instrumentos de homogeneização. Dai advém a ambiguidade do multiculturalismo, que de um lado dá visibilidade às reivindicações dos grupos dominados e, de outro, obriga essas diferentes culturas a viverem no mesmo espaço (SILVA, 2007).

O chamado “multiculturalismo liberal” ou “humanista” traz o caráter apelativo da igualdade através das aparentes diferenças. A ideia de uma mesma humanidade sugere que toleremos o outro e que o respeitemos, embora ele não seja como nós.

*Em uma aula de educação infantil de uma escola qualquer, surge uma boneca fantasiada de princesa dentro de um saco escuro. A professora pede que as crianças descubram como ela é. Após as sugestões dos alunos, ela a retira do saco e escuta das crianças que aquela não pode ser uma princesa...*

*- Ela não é uma princesa. É preta!*

*- Pode ser a empregada, então.*

*- As princesas são loiras e não tem o cabelo assim. Elas têm o cabelo liso.*

*- Esses olhos não são de princesa, também. Nem são azuis.*

Na perspectiva pós-estruturalista, a diferença dá-se por meio do discurso e faz uso da linguagem. Assim, a diferença não seria natural e sim produzida através do discurso. Para que isso ocorra, é necessário que haja uma referência. A boneca negra é diferente. Diferente de quem? Entre o diferente e o não diferente, então, há relações de poder. A generosidade aparente da tolerância e do respeito são criticadas na medida que

[...]a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra tolerância. Por outro lado, a noção de respeito implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas,

---

<sup>6</sup> Então, dançamos.

como já definitivamente estabelecidas, restado apenas respeitá-las (SILVA, 2007, p. 88).

A diferença é, num currículo pós-crítico, questionada em suas bases para além da noção de tolerância e respeito. Ela é refletida e pensada.

*Sentadas nas primeiras filas da sala de aula, com seus cadernos enfeitados e mochilas cor de rosa, um grupo de meninas conversa sobre o último capítulo da novela enquanto lixa as unhas, penteia os cabelos ou brinca de bonecas. Mais ao fundo, desta vez sem cadernos coloridos ou artefatos delicados, um grupo de meninos colide carrinhos e estabelece um contato físico que, para muitos, seria visto como violento: entre socos e empurrões, socializam momentos de alegria com os colegas.*

Essa cena, que poderia descrever inúmeras salas de aula, relaciona-se com a análise feminista sobre as desigualdades de gênero que se produzem e reproduzem através dos discursos e estereótipos. Quando os educadores esperam por diferentes resultados e/ou comportamentos de meninos e meninas estão, claramente, contribuindo para que tais estereótipos sigam à tona. Sobre isso, Michelle Teixeira destaca que

Há algum tempo que a biologia vem trazendo argumentos para que se pense em relações de poder entre homens e mulheres, meninos e meninas: eles, como sendo mais inteligentes e dotados de maior força física. Elas, como sendo frágeis, delicadas, meigas e, em certa medida, limitadas. Entretanto, é sabido que as desigualdades mais têm a ver com aquilo que se pensa sobre a diferença do que com as diferenças, em si. Quer dizer, “não são as características sexuais que servem para definir e justificar a desigualdade social entre homens e mulheres e, sim, tudo o que se diz e o que se pensa sobre essas características” (ANDRADE, 2008, p. 92 *apud* TEIXEIRA)

A análise da dinâmica do gênero em educação esteve preocupada, inicialmente, com questões de acesso. Com o passar do tempo, no entanto, o “ganhar acesso” deixou de ser o mais importante e o “participar ativamente” passou a ser questionado. A perspectiva feminista sugere analisar a aparente neutralidade do mundo social em termos de gênero.

Sugere uma “reviravolta epistemológica” que muito se relaciona com o currículo já que, esse, divide matérias e seleciona conteúdos ao mesmo tempo em que sugere comportamentos, tendências e atitudes desejáveis para meninos e meninas. Orienta como ser um ou outro. E, especialmente, a sermos apenas um dos dois. Nessa medida, o currículo é, entre outras coisas, “um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (SILVA, 2007, p. 97).

Cabe refletir sobre o papel do educador frente aos desafios impostos pelos estereótipos reprodutores das desigualdades de gênero. Repensar suas práticas e discursos, para entender que

[...] a compreensão de que gênero e sexualidade são culturalmente construídos e não “naturalmente” dados não é imediata. Gênero e sexualidade, assim como o próprio corpo, parecem simplesmente estar lá, inscritos numa determinada anatomia, numa determinada região do cérebro ou, ainda, em alguma interioridade psicológica inata. Espera-se que essas “marcas naturais” expressem nossa subjetividade, nosso sentido íntimo do eu e nossa identidade. No entanto, é interessante pensar o quanto essas “marcas ou inclinações”, tidas como inatas ou naturais, se constituem como alvos “da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento (LOURO, 1999, p. 17) e, mais interessante ainda, é dar-se conta do quanto a escola, com suas práticas, se encontra envolvida nessas redes de vigilância e regulação (MEYER; SOARES, 2004, p. 11 *apud* TEIXEIRA).

Ações simples como, por exemplo, incentivar e permitir que meninos e meninas realizem as mesmas tarefas na sala de aula, propor tarefas tidas como do sexo oposto, trabalhar com a promoção de discussões e a escuta às falas e angústias das crianças, organizar grupos mistos e trazer atividades que explorem diferentes linguagens são esperadas de um bom educador e, certamente, estimulam a igualdade entre os sexos.



**Figura 3-** Mãe e filhos.

Os conceitos de raça e etnia foram sendo problematizados ao longo das décadas. No que se referem ao currículo, tais análises adquiriram forças a partir dos estudos pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais. É sabido que tais conceitos admitem diversas definições, dependendo de onde se fala e de quem fala. Tal discussão exemplifica o caráter

discursivo e cultural dos termos citados, uma vez que, sobretudo para a “teorização” pós-estruturalista

[...] raça e etnia tampouco podem ser considerados como construtos culturais fixos, dados, definitivamente estabelecidos. Precisamente por dependerem de um processo histórico e discursivo de construção da diferença, raça e etnia estão sujeitas a um constante processo de mudança e transformação (...) a diferença, assim como a identidade, é um processo relacional (SILVA, 2007, p. 101).

A diferença e a identidade, então, existem numa relação de dependência. Nela, a própria diversidade dá-se a partir do discurso e dos processos historicamente construídos.

*No dia 19 de abril, uma professora resolve comemorar o Dia do Índio em sua turma de primeiro ano...*

*- Crianças, hoje é um dia muito especial! É o Dia do Índio, em que estudaremos esse personagem tão importante da nossa história... Alguém já viu um índio?*

*- Eu, prof! Eu vi ali na parede... “A” de aranha, “E” de elefante, “I” de índio. É um animal, não é?*

*- Não, querido. Não diga isso. É uma pessoa. Os índios são diferentes, eles moram na floresta... Vivem da caça e da pesca e também não usam roupas. Mas são pessoas como nós...*

*- Professora... Meu pai tem um amigo no trabalho que é índio. Ele não anda pelado. Será que é índio mesmo?*

*- Não, Sofia. Eu disse que os índios andam pelados, lembra? Vamos prestar atenção na aula? Agora abram o livro na página 56 e pintem a máscara. Hoje todos serão índios!*

*E sorriu.*

Percebemos com clareza nas narrativas e no currículo como um todo (livros didáticos, datas comemorativas selecionadas, divisão dos conteúdos, imagens, falas dos educadores, etc) o espaço produzido e reproduzido insistentemente das identidades dominantes. É interessante notar que identidades dominadas são representadas como exóticas e/ou folclóricas (SILVA, 2007).



**Figura 4-** Máscara de Índio.



**Figura 5-** Alfabeto.

Se antes a diversidade era simplesmente ocultada e, por isso, materiais escolares eram criticados, atualmente a crítica vai ao encontro do caráter meramente informativo e multicultural do currículo. Isto é, a diferença é representada no espaço em que se sugere o respeito e a tolerância. A tolerância, qualidade de indulgência e condescendência para com o outro, comprova que não é válido o discurso de que somos todos iguais.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva, uma perspectiva crítica do currículo buscaria

[...] incorporar ao currículo, devidamente adaptadas, aquelas estratégias de desconstrução das narrativas e das identidades nacionais, étnicas e raciais que têm sido desenvolvidas nos campos teóricos do pós-estruturalismo, dos Estudos Culturais e dos Estudos Pós-coloniais. Ela não procederá por simples operação de adição, através da qual o currículo se tornaria “multicultural” pelo simples acréscimo de informações superficiais sobre outras culturas e identidades (SILVA, 2007, p. 102).

Trata-se, portanto de problematizar, questionar e convidar os alunos a refletirem sobre ao invés de simplesmente informar e ensinar o respeito e a aceitação do diferente.

Surge a teoria *queer* nos Estados Unidos e na Inglaterra como uma unificação dos estudos gays e lésbicos. O movimento se utiliza do termo (que significa “estranho” e/ou “esquisito”) no intuito de incentivar uma reação positiva ao que, até então, era visto como negativo. O caráter de anormalidade da homossexualidade em detrimento da heterossexualidade é questionado, e, baseado nas análises pós-estruturalistas, argumenta que a identidade não é dada ou fixa; e sim algo construído social e historicamente, além de admitir, sempre, uma relação:

[...] o que eu sou só se define pelo que eu não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro. (...) não é uma coisa da natureza; ela é

definida num processo de significação: é preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado (SILVA, 2007, p. 106).

Vale salientar que, sendo ela socialmente definida, está fortemente relacionada ao poder: ao dominante e ao dominado. Ao “normal” e ao “anormal”, “estranho”, “diferente”. Para produzir e reproduzir tais identidades, valemo-nos da linguagem e do discurso.

*Numa aula qualquer de leitura e interpretação de texto...*

- *Crianças, encontrem nas imagens do texto aquele que parece ser o narrador da nossa história, por favor.*
- *Eu sei, sora! Aquele alemãozinho?*
- *Muito bem, querido! Agora me digam que imagem representa o melhor amigo da personagem principal.*
- *Hum, acho que eu sei. Aquele menino negro, prof?*
- *Ele não é negro, Sofia. É só moreno.*

Mais do que informar ou incentivar à tolerância e ao respeito, a teoria *queer* sugere problematizar “os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal” (SILVA, 2007, p. 108). Seus objetivos, portanto, relacionam-se muito mais com os questionamentos e com as propostas reflexivas que com a mera informação.

Rompendo com os valores defendidos e legitimados pela Modernidade, o pós-modernismo surge como um movimento estético, epistemológico, literário, intelectual e, sobretudo, político em meados do século XIX. Tal apontamento é importante por que, pensando em currículo, percebemos que as noções da Modernidade estão fortemente presentes no currículo, na pedagogia e na educação como um todo. Sobre isso, Tomaz Tadeu da Silva reflete que

[...] a educação tal qual a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa. É através desse sujeito racional, autônomo e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática (SILVA, 2007, p. 112).

Sendo assim, as teorizações pós-modernistas caracterizam-se por uma crítica à educação como um todo. Valores de inspiração iluministas, defendidos pela Modernidade, são questionados no que tange à racionalidade uma vez que, essa, formaria uma sociedade totalitária e burocraticamente organizada. Além disso, seria responsável por processos exploratórios e repressores ao longo da História.

A ideia de progresso, também central para a Modernidade, é questionada pelo pós-modernismo na medida em que implicaria o domínio sobre a natureza e sobre o outro. Na perspectiva moderna, os indivíduos seriam livres, autônomos e donos da razão. Centro de suas próprias ações, portanto. Pensando nas teorizações pós-modernistas, tal sujeito “não pensa, fala e produz: ele é pensando, falado e produzido. [...] dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso” (SILVA, 2007, p. 114). Seria ele uma invenção? O caráter emancipador e libertador das pedagogias críticas é posto em dúvida.

Desdobram-se, portanto, através do pós-modernismo, as subjetivações e incertezas. A contemporaneidade mostra-nos que há dúvidas, incertezas e descentralização. Ou seja, pós-modernidade. Mas, no currículo observamos sem esforço os valores modernos explícitos...

*Noutra aula qualquer, desta mesma sala de aula...*

*- Agora que terminamos a leitura do texto, por gentileza fechem seus cadernos de Língua Portuguesa e resolvam as histórias matemáticas que estou entregando.*

*Minutos depois:*

*- Professora...aqui diz que o Joãozinho comprou 235 bombons. Será que foi tudo num dia? E a mãe dele deixou? Nossa, deve ter dado dor de barriga, né?!*

*- Não tem importância, Sofia. Agora a aula é de matemática, quero que vocês resolvam as operações. Na aula de português trabalhamos com a interpretação de textos, combinado?*

A crítica pós-estruturalista do currículo, na qual esta análise se insere mais atentamente, caracteriza-se por autores e vertentes variáveis. Surgida nos Estados Unidos, conta com autores franceses como Michel Foucault e Jacques Derrida como principais intelectuais. Há, ainda, estudiosos que se valem das análises de autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Julia Kristeva, Jacques Lacan, Ferdinand de Saussure, Friedrich Nietzsche e Martin Heidegger.

Comumente confundido com o pós-modernismo, com o qual partilha a crítica ao sujeito centrado e autônomo do modernismo e do humanismo (SILVA, 2007), o pós-estruturalismo analisa os processos de significação e a linguagem, enquanto o anterior refere-se a um campo mais amplo e a uma mudança de época. Isso é, enquanto o pós-modernismo faz uma crítica aos valores modernos como um todo (no campo literário, intelectual e social), o pós-estruturalismo, como o próprio nome já diz, critica valores advindos do estruturalismo.

A ideia de estrutura é destacada, então, numa análise que relaciona elementos e privilegia a linguagem em suas teorizações, diferenciando fala e língua. Mas em que aspectos podem-se relacionar a análise pós-estruturalista e a estruturalista, que a precede? As ideias pós-estruturalistas avançam em um mesmo pensamento, uma vez que se baseiam também nas significações por meio da linguagem. Percebemos isso com clareza quando referimo-nos ao discurso, central nas críticas pós-estruturalistas.

Interessa também mencionar que, também no conceito de diferença, há distinções entre estruturalismo e pós-estruturalismo. Enquanto o primeiro pensa em diferença como algo que só existe em função do significado que lhe é dado, o pós-estruturalismo advoga a favor da seguinte ideia: tudo é diferença.

No que se refere à ideia de poder, notada contribuição de Foucault para a análise pós-estruturalista, pode-se dizer que ele abandona a ideia marxista do poder como algo centralizado e parte para uma definição não-fixa e passível de fluidez. Saber e poder admitem uma relação de dependência, já que, aquele, representa uma vontade de poder. O indivíduo é, então, um produto do poder (SILVA, 2007).

Jacques Derrida traz o conceito de *différance* que, na língua francesa, admite a mesma pronúncia da palavra *différence* (diferença). Com isso, une as ideias de adiamento e diferença. Essa, central nas análises pós-estruturalistas, encontra-se com a primeira no intuito de explicitar a não apreensão do significado pelo significante. Isso é, ele está sempre adiante e nunca o encontramos.

Com o neologismo, Derrida critica também o pressuposto da identidade entre a consciência e a linguagem oral, já que tradicionalmente pensamos em linguagem oral e linguagem escrita como distintas sendo, a primeira, uma expressão mais verdadeira, pura, informal e, por isso, tornando a linguagem escrita secundária.

Pensando na relação entre currículo e as “teorizações” de inspiração pós-estruturalistas, faz-se necessário citar estudiosos como Cleo Cherryholmes e Thomas Popkewitz. Suas análises nos dizem que, também no que se refere ao conhecimento, há a incerteza e a indeterminação, uma vez que os significados são produzidos socialmente de acordo com relações de poder. Currículo e conhecimento, portanto, além de indeterminados são diretamente conectados às relações de poder.

*No pátio da escola que imaginamos, ou de outra, crianças de diferentes idades brincam e correm. E, nesta cena, brigam. Nas outras também, provavelmente. No meio disso, a professora chama a atenção de duas meninas que, após uma discussão, acabam por se agredir fisicamente...*

*- Mas o que é isso? Onde já se viu duas meninas brigando desse jeito?*

*- Ela pegou meu livro, professora. Eu nem emprestei e ela pegou.*

*- Não há motivos para brigas, meninas. Podemos resolver isso conversando. Preciso das agendas de vocês duas, Sofia e Mafalda. Se fossem meninos eu até entenderia. Agora... Isso lá é comportamento de menina?!*

A noção de verdade é questionada nas análises pós-estruturalistas. Aquilo que é dado, certo e fixo causa desconfiança nos olhos desses estudiosos. O currículo, baseado em verdades e em seleções/exclusões, parte da mesma ideia. A questão central não é saber se algo é verdadeiro, mas saber por que algo se tornou verdade (SILVA, 2007). Na cena anterior, em que o discurso da professora naturaliza o comportamento masculino e orienta o (bom) comportamento feminino, a verdade se explicita.

A própria teorização crítica do currículo é posta em xeque pelo pós-estruturalismo, na medida em que analisa a educação emancipatória/libertadora como admitindo um sujeito. Sujeito, esse, inexistente no pós-estruturalismo.

Frantz Fanon, Aimé Césaire e Albert Memmi escrevem no contexto das lutas de libertação dos anos 50 e 60, iniciando o que, no Brasil, teria como precursor o educador Paulo Freire. Tal teorização, denominada “pós-colonialista”, une-se à pós-modernista e à pós-estruturalista no intuito de problematizar a dominação do homem europeu e seu caráter tido como superior. O pós-colonialismo, no entanto, toma como foco de análise as relações de poder entre as nações e o conceito de “raça”, pensando na construção que o Ocidente fez/faz do Oriente, questionando a dominação que, de militar e econômica, passou a ser cultural.

Analisando as relações de poder advindas da expansão colonial europeia, a teoria pós-colonialista do currículo surge com a ideia de analisar não somente as metrópoles e os países recentemente libertados, mas também as atuais relações que apresentam como base o imperialismo cultural e a exploração econômica (SILVA, 2007). Para isso, faz uso da literatura escrita por dominantes e por dominados, buscando analisar as narrativas que constroem dominação e resistência, respectivamente.

Nesse sentido, podemos observar que não há literatura que não seja política ou que conte com a neutralidade. Grandes obras literárias, tidas como mais importantes e, por isso, presentes no currículo escolar, segregam a literatura feita por pessoas que, embora não tenham aparecido na História, construíram-na. Em “A Carta de Pero Vaz de Caminha”, por exemplo, podemos observar a literatura informativa:

A feição deles é parda, algo avermelhada; de bons rostos e bons narizes. Em geral são bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Não fazem o menor caso de cobrir ou mostrar suas vergonhas, e nisso são tão inocentes como quando mostram o rosto. (...) os cabelos deles são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta, mais que verdadeiramente de leve, de boa grandeza e, todavia, raspado por cima das orelhas (CASTRO, 2000, p. 79).

Tal literatura, em que o Outro é visto como exótico, estranho e fascinante, demonstra o desejo de dominação e domesticação. Caracterizando, então, um indivíduo constituído através do discurso baseado em relações de poder. Sobre o conceito de representação, também central nas teorizações pós-colonialistas, Tomaz Tadeu da Silva argumenta que o conceito é aqui

[...] fundamentalmente, pós-estruturalista, isto é, a representação é compreendida como aquelas formas de inscrição através das quais o Outro é representado. Diferentemente das concepções psicologistas de representação, a análise pós-colonial adota uma concepção materialista de representação, na qual se focaliza o discurso, a linguagem, o significante e não a imagem mental, a ideia, o significado. A representação é aquilo que se expressa num texto literário, numa pintura, numa fotografia, num filme, numa peça publicitária (SILVA, 2007, p. 127).

A formação da identidade, então, minha e do Outro, é nas teorizações pós-colonialistas constituída a partir da representação. Central, portanto, a conexão entre poder e saber nas teorias críticas e pós-críticas curriculares. Por meio das artes, da literatura, da linguagem e especialmente da religião, firmou-se (e ainda se firma) a cultura “civilizada” e dominante europeia.

Com os jesuítas, inicialmente, transmitiu-se e reproduziram-se valores religiosos por meio da catequização dos indígenas. É interessante destacar que, pela dificuldade de comunicação desses dois grupos em função dos diferentes idiomas, fez-se uso do teatro do

Padre José de Anchieta como meio de catequização. A educação e a pedagogia desde cedo relacionadas ao poder.

Cabe questionar em que medida permanece no currículo, mesmo que por vezes subjetivamente, a soberania do branco, do europeu, do homem, do normal e do dominante. De que maneira o imperialismo econômico e cultural seguem sendo reproduzidos por meio das escolhas e consequentes exclusões presentes no currículo contemporâneo? O currículo se trata, portanto, de um local de conhecimento e poder.

A perspectiva pós-colonialista advoga a favor de um currículo descolonizado, em que haja espaço para conhecimento, interpretação, problematização e reflexão. Ela questiona as famosas datas comemorativas trabalhadas nas escolas, em que o Outro é visto de fora, visitado, ganha voz somente um dia por ano. Essa abordagem superficial e turística vista como multicultural, a diferença perde seu valor na medida em que se estimula os alunos a pensarem que “todos somos iguais”.

Na década de 60, na Inglaterra, surge o campo teórico conhecido como Estudos Culturais, que tem na obra de F. R. Leavis um impulso para suas análises. Tal perspectiva questiona a seleção das “grandes obras” que, por retratarem a cultura dominante e elitista, acabam por inviabilizar a democracia e a valorização da cultura popular. As obras “*Culture and society*”, de Raymond Williams e “*Uses of literacy*”, de Richard Hoggart são significativas nesse campo teórico.

A cultura, nessa perspectiva, deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano (SILVA, 2007). Os textos tidos como clássicos e “autênticos”, então, são questionados por excluírem a cultura popular.

Atualmente, embora a linha teórica dos Estudos Culturais seja heterogênea (raça, sexualidade, gênero, dentre outros segmentos) divide-se especialmente em duas vertentes: uma delas, oriunda da Sociologia, prioriza os estudos de cunho etnográfico. A outra, advinda dos Estudos Literários, trabalha com as interpretações textuais. E o que há de comum entre os diversos segmentos dos Estudos Culturais, então?

A ideia da construção social e de que, na interação social, o mundo torna-se naturalizado; a intenção de intervenção política; a cultura como um lugar de significação, que nos diz como e quem devemos ser e, ainda, a cultura como jogo de poder.

No que se referem ao currículo, os Estudos Culturais nos permitem perceber que a significação e a identidade são disputadas dentro desse artefato cultural, já que aquilo que é selecionado como “conteúdo” é uma construção social sujeita à interpretação. As relações de poder, então, estão presentes na medida em que alguns “conteúdos” são selecionados e, em consequência, outros são excluídos.

Baseados na abordagem pós-estruturalista, que avança no sentido da Nova Sociologia da Educação, os Estudos Culturais enfatizam a linguagem e o discurso na construção social que define o currículo. O conhecimento, por sua vez, é concebido como o resultado de um processo de criação e interpretação social. Conhecimento escolar e publicitário, por exemplo, são resultados de algo social e culturalmente construído.

O cultural torna-se pedagógico e o pedagógico torna-se cultural, já que também ensinam alguma coisa (SILVA, 2007), transmitem ideias e valores. Não refletem apenas conteúdos, informações ou entretenimentos: estão constituídos por relações de poder e influenciam o comportamento, procurando ensinar aquilo que é certo e/ou errado, aquilo que devemos ser, ter, ver. A partir dessas ideias, surge a “crítica cultural do currículo”, embasada em autores como Roger Simon, Henry Giroux, Joe Kincheloe e Shirley Steinberg.

## 7. *L'HISTOIRE: LE SILENCE QUI PARLE AUSSI*<sup>7</sup>

“Ensinar” história é selecionar a história de alguém dentre todo o conjunto de possibilidades. [...] nenhuma seleção está livre de suposições nem de valores (POPKEWITZ, 1987, p.309, tradução nossa).

*Na sala dos professores de uma escola qualquer, misturam-se entre os cafés e os bolos alguns burburinhos sobre como trabalhar a semana da Consciência Negra. Afinal, ela vem chegando e é exigência da escola. A professora Bacamarte surge então com a brilhante ideia de solicitar que seus alunos pesquisem personalidades negras que marcaram a história...*

*- Muito bem. Quem gostaria de mostrar aos colegas a personalidade que escolheu?*

*- Eu, sora. Trouxe o Pelé! Grande craque...*

*- Sim, ele marcou mesmo a nossa história...quem mais?*

*- Eu! Eu trouxe o Zumbi dos Palmares...aquele cara dos Quilombos e tal.*

*- Ah, claro. Ele foi mesmo importante. Falaremos mais dele, inclusive. Mas isso lá pela página 300 e poucos do livro, não agora...alguém mais, pessoal?*

*- Eu, professora. Eu trouxe o meu avô! Trouxe até uma foto dele, aqui ó...*

*- Seu avô? Ué...mas o que o seu avô fez de grandioso pra a história, Sofia?*

*- Ah, sora...ele participou, né? Viveu a vida dele. Participou de umas lutas, aí...de uns movimentos...e ele também casou com a minha vó, fez o meu pai...e os meus tios...sei lá. Não tem história, daí?*

*- Sempre com piadinhas. Me aguarda fora da sala pra gente conversar, por favor. Alguém gostaria de contribuir com o debate? Espero que ninguém mais esteja brincando aqui.*

É curioso, mas não incomum, o modo como a História é ensinada nas salas de aula das mais diversas escolas ainda hoje. A História-Memória, que objetivava legitimar a história nacional, abriu espaço à História-Positivista, em que as datas comemorativas e os heróis são exaltados. A consagração das grandes personalidades acaba tornando a disciplina não somente excludente com quem também fez História, mas ainda tornando-a uma repetição de nomes e datas importantes.

Os alunos são incentivados a decorarem os nomes de quem “marcou a História” e de pesquisarem suas vidas como se fossem as únicas personalidades que constituíram a História

---

<sup>7</sup> História: o silêncio que também fala.

do mundo. Além disso, são bombardeados com informações de lugares e datas para que decorem e depois “completem”.

*Para a aula de História, a professora havia pedido que cada aluno trouxesse um livro para apresentar aos colegas. Um livro que fizesse parte da História. Eis os resultados...*

*- Então, pessoal. Quem gostaria de apresentar seu livro aos colegas?*

*- Eu, prof<sup>a</sup>! Eu trouxe a Bíblia!*

*- Hum, claro. Muito bem. É um livro importantíssimo na História. Quem mais gostaria de mostrar o seu?*

*- Eu trouxe um que meu pai falou que era sobre o descobrimento do Brasil. A Carta de Pero Vaz de Caminha. Aqui, ó.*

*- Ah sim, ótimo! É um documento essencial pra nossa História, mesmo. Alguém mais? Sim, Sofia...*

*- Professora, eu trouxe este diário. Minha mãe ganhou da minha avó, que ganhou da mãe dela. Minha bisa! Legal, né? Ela conta de como eram as coisas na casa dela, dos parentes, da escola, das roupas...dos namorados...de tudo que ela fazia. Ela fala até numa guerra que teve, não sei qual.*

*- Mas a proposta era que vocês trouxessem um livro que fizesse parte da nossa História. Tens que ficar mais atenta às aulas, Sofia. Eu queria que vocês trouxessem grandes clássicos. O diário da tua bisa pode ser legal, mas não cairá na nossa prova.*

A dicotomia “História Geral” e História do Brasil”, por exemplo, vêm construindo saberes confusos e desconexos para os estudantes, que normalmente não conseguem estabelecer relações entre os acontecimentos em diferentes partes do mundo em um mesmo período histórico.

*Lê-se em um diário, num dos primeiros dias de aula:*

*Hoje a gente aprendeu sobre a História do Brasil. Teve um texto sobre como eram as terras, os índios, as roupas daqueles caras que chegaram (os portugueses)... Cantamos até uma música, bem legal. Só que eu ouvi a minha mãe dizendo que lá na Europa é tudo muito lindo e acabei perguntando quando a gente ia estudar isso. Minha professora me deu um xingão. Disse que eu tô sempre tirando “o foco da aula”. Afinal, a gente só estuda Europa lá na quinta série, eu acho. Eu sei que, tipo, não tem nada a ver essa história de Europa com a matéria do Brasil. Mas custava explicar um pouquinho? Coisa mais chata!*

*Mafalda*

Tais apontamentos, relacionados ao que poderíamos denominar currículo tradicional do ensino de História, em que a diferença não é respeitada, foram-se modificando à medida que abriram espaço ao currículo voltado às identidades. Nele, a noção de pertencimento é visualizada e há uma demanda de identidades a serem trabalhadas em sala de aula, como forma de abordar os diferentes grupos e incentivar valores como respeito ao outro.



**Figura 6-** Diversidade no cotidiano escolar.

*Na sala dos professores, lugar de feiras, bolos, amores, revistas e rumores, a supervisora surge com a solicitação:*

*- Professoras, gostaria que atentassem à importante data que está por vir: trabalhem, por gentileza, o Dia do Índio com suas turmas. É essencial que todos vocês abordem essa temática com as crianças. Reforcem a ideia de que não há diferenças entre os índios e eles, de que os índios também têm escolas, também trabalham, muitos usam roupas...Enfim. Nossa escola preza pela igualdade e pelo respeito, vocês sabem. Nestas apostilas seguem sugestões. Temos máscaras, fantasias, músicas...eles vão gostar!*

*E a Sofia, que gosta de escutar as conversas por detrás da porta, correu para o pátio e contou:*

*- Mafalda...nem sabe! Acho que no Dia do Negro a gente pode usar bastante tinta têpera...*



**Figura 7- Diversidade.**



**Figura 8- Direitos das Crianças.**

Essa nova proposta de currículo, que avança no sentido de abordar grupos e/ou fatos antes ocultados, ainda falha quando transforma a disciplina de História em um espaço de identificação.

Apesar do respeito à diferença, antes inexistente, há um apelo à aceitação e à tolerância. É essencial que a sala de aula seja lugar de memória dos diferentes grupos, porém

[...] não se pode convertê-la em apenas isso, uma vez que se assim fosse, limitaria e restringiria a pesquisa histórica e o ensino. Os historiadores e professores de História são deste mundo, é verdade. E, sendo deste mundo, sofrem as influências das lutas sociais e étnicas dos diferentes grupos. Porém, há um espaço de criação, de investigação, de “atitude intelectual”, que não permite que professores e historiadores simplesmente se submetam às demandas que lhes são sugeridas, seja pelos movimentos sociais, seja pela legislação (PEREIRA; MARQUES, 2011, p. 5).

Sendo a História uma retomada de datas e personalidades, haveria um retorno à História-Memória. Essa, julga e avalia a partir dos próprios valores, compara passado e presente, classifica, fixa, impede o novo e a criação. A ideia de conhecer o passado como ele foi de fato é impossível na medida em que, esse, é

[...] uma invenção, de que fizeram parte sucessivas camadas de discursos e práticas. Percebemos o passado como um abismo que não se para de cavar; quanto mais queremos nos aproximar dele, mais nos afastamos. Damos-nos conta de que a História não está a serviço da memória, de sua salvação, mas está, sim, a serviço do esquecimento. Ela está sempre pronta a desmanchar uma imagem do passado que já tenha sido produzida, institucionalizada, cristalizada (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 61).

Inventamos e legitimamos quando selecionamos conteúdos, imagens, palavras. Esquecemos quando desconstruímos a ideia de indivíduos de um jeito ou de outro, com determinadas características de um grupo ou de outro. Esquecemos quando libertamos; Libertamo-nos e, em consequência, libertamos nossos alunos.

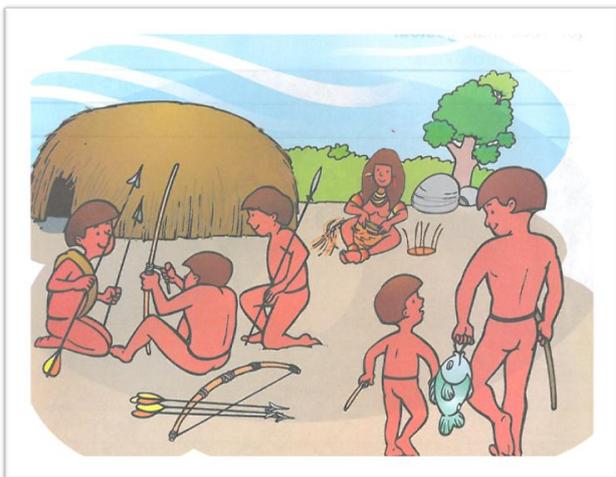
A História de um pós-curriculo, em que a diferença ganharia o valor pela diferença pura, caracteriza-se especialmente pela narrativa. Convidaremos, assim, os estudantes a um mundo plural, em que suas opiniões serão formadas por eles mesmos, uma vez que, na sociedade pós-moderna

Nada é evidente. O referente, o fenômeno e o signo deixam de ser dados fixos, realidade objetiva de que partem as representações, para serem revelados como produto de invenção social e linguística. (...) cada significante, podendo ter muitos significados, levando à própria crise da ideia de significante (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 59).

Restam os questionamentos: como seria uma disciplina em que fossem valorizados a criação, a imaginação e o novo? Quais as possibilidades de um currículo de História na perspectiva pós-estruturalista? Um pós-curriculo? A diferença por si só?

## 8. OÙ NOUS POUVONS VOYAGER<sup>8</sup>

No currículo tradicional visualizado nos livros didáticos da disciplina de História destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebemos o ocultamento de indivíduos negros e/ou indígenas. Percebemos, ainda, o papel da mulher/mãe/esposa como de alguém que se ocupa exclusivamente de atividades domésticas. Em relação à configuração familiar, nota-se a estrutura homem-mulher-filhos de forma muito clara. As imagens dos indivíduos são, quase sempre, de homens/meninos brancos e heterossexuais. Conforme analisei nos livros didáticos aprovados no PNLD dos anos 1998, 1999 e 2002, o currículo tradicional e elitista faz-se presente de forma natural e fixa.



**Figura 9-** Aldeia Indígena.



**Figura 10-** Índio.

Pode-se observar, no entanto, que há livros aprovados pelo PNLD ainda no ano de 2002 que trazem imagens de crianças negras, indígenas e orientais. Embora sigam tratando os indígenas como exóticos e/ou estranhos, há uma tentativa de dar visibilidade ao “outro”. As famílias, que antes contavam apenas com indivíduos brancos, aparecem em configurações diferenciadas.

---

<sup>8</sup> Onde nós podemos viajar.

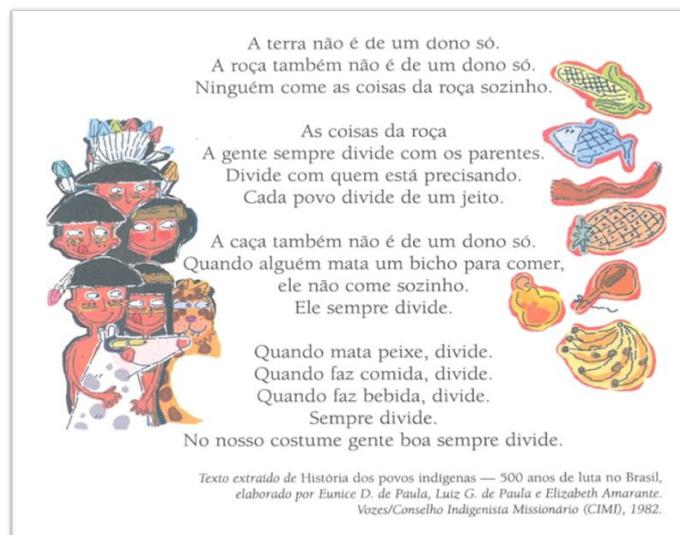


**Figura 11-** Casal de crianças negras.



**Figura 12-** Família negra.

Nos livros aprovados pelo PNLD de 2006, 2007, 2010, 2011 e 2012, nota-se a exaltação da diversidade e do respeito àquele que não é igual. Percebem-se imagens de famílias formadas por indivíduos brancos e negros, indígenas em escolas e crianças orientais protagonizando imagens relacionadas aos textos.



**Figura 13-** Indígenas.

As diversas culturas, cores e hábitos ganham valor e são retratadas como positivas, múltiplas, naturalmente diferentes. Cabe questionar, então, se não seria justamente esse o avanço que esperávamos nos livros didáticos (e no currículo, como um todo) para a disciplina de História nos Anos Iniciais...



**Figura 14** – A “diferença”.

*Nesta tarde, que tinha cheiro de chuva, a professora Bacamarte propôs que as crianças recortassem revistas. Não eram quaisquer revistas. Ela convidou os alunos a selecionarem imagens que representassem as diferenças que havia na sala de aula. Passando nos grupos, reparou nas colas e nas cores:*

*- Legal, pessoal! Percebo que este grupo colocou uma menina negra, como a Isabelle; um menino oriental, como o Maurício... Um menino ruivo, como o Thomas... E um alemãozinho, como o Lucas. Muito bem! Viram como somos diferentes? Cada um com seus gostos, seus sonhos... Suas características... Enfim... Cada pessoa tem o seu jeito. Um é alto, outro é baixo. Um é gordo, outro é magro. Um é ruivo, outro negro, outro loiro... O que eu quero dizer é que, no fundo, somos todos iguais. Acrescentem essa frase nos cartazes, por favor.*

*Neste momento, como se já não fosse tristonha a tarde, a professora estagiária acrescentou:*

*- É verdade! Perante Deus, somos todos iguais.*



**Figura 15**- Diversidade brasileira.

Sendo o currículo que aqui chamamos de “diverso” tão mais democrático que o tradicional, por que afinal não gostamos dele? Quando eu digo ao famoso Pedrinho que ele é negro, e digo ainda que os negros são de um jeito e não de outros tantos, estou incentivando o Pedrinho a ser como ele “deve” ser. Quando enquadro, fixo, estabeleço... Impeço que ele seja o que a sua criatividade o sugira que seja. Impeço, portanto, o “dever”. Sobre isso, Sandra Mara Corazza destaca que

Talvez, neste momento, se entenda melhor porque a individuação é apreendida não como modelo do ser, mas designando o caráter de dever do ser: aquilo pelo qual o indivíduo devém enquanto ser. Talvez se veja melhor que o dever não é um quadro, no qual o ser existe, pois, mais do que uma dimensão, o dever é o próprio ser: um modo de resolução de uma incompatibilidade inicial, rica em potenciais (CORAZZA, 2010, p. 81).

Logo, classificar os indivíduos em identidades faz com que a criatividade seja delimitada. Além disso, pensar que somos todos iguais elimina a diferença pura, trata-a como perversa, preconceituosa, ruim. Pensar em aceitar o outro como ele é, “apesar de” não ser como eu, sugere uma superioridade e uma tolerância.

### Os índios também têm suas escolas

Da mesma maneira que as outras crianças brasileiras, as crianças indígenas também vão à escola. É um direito delas poder frequentar a escola e estudar.

Em muitos lugares do Brasil, as crianças indígenas têm escolas dentro de suas aldeias, onde aprendem com professores que também são índios e falam sua língua, além do português. São escolas dirigidas pelos próprios índios, onde eles decidem o que deve ser ensinado às crianças e como deve ser ensinado.



Nos lugares onde não há escolas indígenas, essas crianças precisam ir para escolas não indígenas, como a sua, por exemplo.

**Figura 16-** Escola Indígena.

### Outras escolas

Existem muitas escolas espalhadas pelo Brasil. Observe alguns exemplos:



**Figura 17-** Cotidiano escolar indígena.

Por que não propormos valorizar a diferença por ela mesma, então? Sem eufemismos ou medo do estranhamento. Afinal, como destacam Sandra Mara Corazza e Tomáz Tadeu da Silva

Conhecer é reduzir o diferente ao igual. É reunir os indivíduos em espécies, as espécies em gêneros. Conhecer é buscar a semelhança na diferença para classificar. É caçar analogias para agrupar, circunscrever. O conhecimento abomina a diferença e ama a identidade (CORAZZA; SILVA, 2003, p. 41).

A diferença, inicialmente desrespeitada e/ou ignorada, na diversidade ganha a tolerância e a aceitação. Esse currículo, ainda que apresente avanços quando relacionado àquele tradicionalmente estabelecido, deixa a desejar quando propõe as identidades e, ainda, busca classificar as pessoas em alguma delas para, finalmente, convidá-las à “igualdade”. No currículo da diferença, torna-se imprescindível

[...] dar as costas às epistemologias da verdade e do verdadeiro. A verdade não é uma coisa a ser descoberta. A verdade não é uma questão de identidade com o “real” ou com a natureza. Fundar, em vez disso, uma epistemologia do verídico: o que conta como verdade ou como verdadeiro? (CORAZZA; SILVA, 2003, p. 15).

Problematizar, portanto, aquilo que escolhemos como verdadeiro; o que selecionamos como certo e o que, em consequência, exaltamos como errado. Deixar de lado a ideia de realidade e certeza: não buscar uma verdade. Fugir dela, quem sabe.

Crianças,  
Iguais são seus deveres e direitos  
Crianças,  
Viver sem preconceito é bem melhor  
Crianças,  
A infância não demora  
Logo, logo vai passar  
Vamos todos juntos brincar

Meninos e meninas,  
Não olhem religião nem raça  
Chamem quem não tem mamãe  
Que o papai tá lá no céu  
E os que dormem lá na praça

Meninos e meninas,  
Não olhem religião nem cor  
Chamem os filhos do bombeiro,  
Os dois gêmeos do padeiro  
E a filhinha do doutor

Crianças,  
Iguais são seus deveres e direitos  
Crianças,  
Viver sem preconceito é bem melhor  
Crianças,  
A infância não demora  
Logo, logo vai passar  
Vamos todos juntos brincar



Meninos e meninas,  
O futuro ninguém adivinha  
Chamem quem não tem ninguém  
Pois criança é também  
Um menino trombadinha

Meninos e meninas,  
Não olhem cor nem religião  
Bons amigos valem ouro  
A amizade é um tesouro  
Guardado no coração

Chamem quem não tem mamãe  
Que o papai tá lá no céu  
E os que dormem lá na praça

Bons amigos valem ouro  
A amizade é um tesouro  
Guardado no coração

Toquinho e Elifas Andreato. “Deveres e Direitos”. Em: *Canção dos Direitos da Criança*. São Paulo, Movieplay, 1997.



**Figuras 18 e 19** – “Deveres e Direitos” (Toquinho e Elifas Andreato).

Quando pensamos na proposta de um currículo de História da diferença, logo a narrativa ganha espaço notório. Essa possibilita a imaginação e a interferência das experiências de quem está narrando: colocar e retirar palavras do texto, sugerir formas e

cores, tamanhos e sabores. Se eles estão lá ou não, ninguém sabe. Tudo novo, talvez. Sobre isso, Walter Benjamin argumenta que:

[...] o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas a experiência alheia. O narrador assimila a sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la *inteira*. O narrador é o homem que poderia deixar luz tênue na sua narração consumir completamente a marcha de sua vida (BENJAMIN, 1996 *apud* PEREIRA; MARQUES, 2011, p. 9).

A ideia de que o ensino de História deve estar calcado em verdades, datas, lugares e personalidades não se relaciona com a história narrativa, já que isso traria o pressuposto de que a História seria um conjunto de provas ao invés de possibilidades a partir de vestígios (PEREIRA; MARQUES, 2011). A obrigação com uma verdade histórica, então, impossibilita a criação.

A diferença relaciona-se com algo que não é fixo, enquadrado, bem definido: é algo em que o estranhamento é possível. Nesse sentido, aprender história pode significar tanto saber sobre um passado estranho que nos inspira à criatividade, quanto a um pensar nosso presente como experiência singular, que faz com que tenhamos que pensar criativamente sobre nosso modo de vida (PEREIRA; MARQUES, 2011).

Essa História, em que educadores e educandos podem viver um espaço estranho, diferente e novo, não se baseia na ideia pedagógica pela qual parte-se da realidade do aluno e se estabelecem relações. No entanto, ela também dialoga com a ideia de aulas mais prazerosas. Acredito nisso quando penso que não há nada mais prazeroso, quando se está aprendendo e/ou ensinando, do que poder fazê-lo livremente. Sem compromissos.

Não seria, por exemplo, mais interessante inventar e viver o “faz-de-conta”, notadamente imprescindível na educação infantil, que assumir verdades e internalizar conhecimentos distantes? Um pós-curriculo da diferença é, então

[...] todos os currículos que nos sentimos convocados a criar, quando abrimos o jornal todo dia, nesse precioso tempo, no mundo, na história, e ficamos desassossegados, desconcertados, desalinhados, desarranjados, desnorteados com a existência dos diferentes e suas diferenças, a quem nos compete educar (CORAZZA, 2008, p. 129).

Imaginação, criação, narrativa: todos a favor do ensino de História da diferença. Lugar em que se abandona o julgamento e fecham-se os olhos às verdades. Abrimo-nos somente às possibilidades. O estranho, afinal, permite

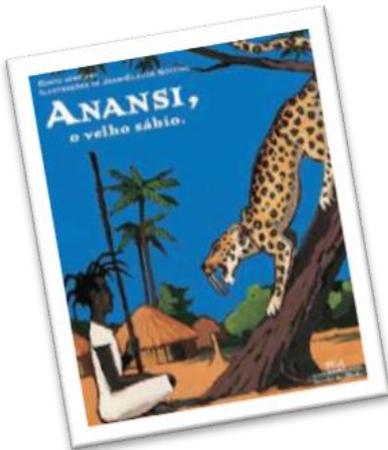
[...] enxergar no mundo contemporâneo as fragilidades daquilo que é ocultado pelo hábito e pela convenção. Sobretudo, permite pensar a diferença, no sentido de que

olhar para o passado não signifique estabelecer relações com o presente ou que os conceitos do presente possam ser utilizados para valorar o passado (FRAGA; PEREIRA, 2011).

Permite-se aos estudantes que tirem suas próprias conclusões, formem suas opiniões, criem, riskem e rabisquem. A aula de história “torna-se lugar privilegiado do exercício da liberdade” (FRAGA; PEREIRA, 2011) já que se rompe com a ideia de relacionar o passado e com o presente.

Pensando em um ensino de história que busque a diferença, em que estariam os educadores libertos do compromisso com a verdade e com a literatura informativa, as cenas anteriores poderiam ser facilmente substituídas pela que segue:

*Nesta mesma sala de aula (que cada um imaginou do seu jeito, afinal), hoje era um dia especial. A professora Dulcinéia convida os alunos a sentarem em círculo e inicia uma contação de história de um conto africano, em que os animais ganham fala e as palavras são todas estranhas, diferentes, difíceis, até:*



**Figura 20-** Capa do conto africano “Anansi, o velho sábio”.

*- Então...a Nyame desafia a aranha a trazer quatro criaturas inatingíveis - Onini, o píton que engole um homem de uma só vez; Osebo, o leopardo que tem dentes como sabres; Mmoboro, o enxame de zangões que pululam e picam; e Mmoatia, a fada que nunca se vê...*

*Nessa hora, a professora aproveita pra incrementar a história com a musicalidade:*

*- Que barulho será que faziam esses animais? Quem gostaria de mostrar para a turma?*

*E assim segue a contação, com perguntas e improvisos, em uma narrativa infiel e que se constrói nela mesma.*

*- Mas, professora...isso aconteceu mesmo? Será que é de verdade? Não tá no nosso livro...*

*- E quem sabe, Sofia? Aliás, na próxima aula quero que todos tragam possibilidades do que imaginam para o final desta história . Sempre com boas ideias esta menina.*

*Era primavera, enfim.*

## ***RÉFÉRENCES<sup>9</sup>***

ALBUQUERQUE Júnior, Durval Muniz. **História: A arte de inventar o passado**. Santa Catarina: EDUSC, 2007.

ANANSI, O VELHO SÁBIO. Disponível em:  
<http://www.ciadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=40446>. Acesso em: 23 out. 2011.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

APLLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APLLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Portugal: Porto Editora, 1999.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2000.

CASTRO, Silvio. **A Carta de Pero Vaz de Caminha – O Descobrimento do Brasil**. Porto Alegre: L&PM, 2000.

CHIANCA, Rosaly Braga; TEIXEIRA, Francisco M. P. **História 1ª série**. São Paulo: Ática, 2009. Coleção pensar e viver.

CORAZZA, Sandra Mara; SILVA, Tomaz Tadeu. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículos da Diferença: somos transmissores de vida. In: SCHUCK, Rogério (Org.). **Diálogos na Contemporaneidade: Vertigens do Tempo**. Lajeado: Univates Editora, 2009, p. 109-132.

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença: identidade e singularidade. In: FILIPPOZI Rosa Maria; PEREIRA, Marcelo de Andrade; PITANO, Sandro de Castro (Org.). **Filosofia e educação: articulações, confrontos e controvérsias**. 1 ed. Pelotas, RS, 2010, v. 1, p. 75-94.

CORSETTI, Berenice. **A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos**. UNirevista - Vol. 1, n° 1: 32-46 (janeiro 2006). Disponível em:  
[http://www.unirevista.unisinos.br/\\_pdf/ART%2005%20BCorsetti.pdf](http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/ART%2005%20BCorsetti.pdf). Acesso em: 20 nov. 2011.

FERNANDES, Jane Gasparotto; SALVADORI, Maria Angela Borges. **Trilhos e trilhas: História 1ª série**. São Paulo: Saraiva, 2001.

FRAGA, Gabriel Torelly; PEREIRA, Nilton Mullet. **Olhar da inconformidade: ensino de História e acontecimento**. Disponível em:

---

<sup>9</sup> Referências.

<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=professores&id=146>. Acesso em: 30 out. 2011.

GALEANO, Eduardo H.. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2010.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. São Paulo: Autêntica, 2006.

LOPES, Nelci; SILVEIRA, Valdelize C. **História em construção**. Vol. 1. São Paulo: Renascer Ltda, 1994.

LOPES, Nelci; SILVEIRA, Valdelize C. **História em construção**. Vol. 3. São Paulo: Renascer Ltda, 1994.

MARTINS, Dora; PÉCORA, Marlene; VESENTINI, J. William. **História 2º ano**. São Paulo: Ática, 2010. Coleção aprendendo sempre.

MARQUES, Diego Souza; PEREIRA, Nilton Mullet. **Narrativa do estranhamento –Ensino de História entre a Identidade e Diferença**. In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. São Paulo: ANPUH, 2011.

Disponível em:

[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1307971840\\_ARQUIVO\\_Narrativadoestranhamentotextofinal.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1307971840_ARQUIVO_Narrativadoestranhamentotextofinal.pdf). Acesso em: 15 nov. 2011.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004. P. 5-16.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**.

Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 01 nov. 2011.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. **Não é monumento**. 2010. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/nao-e-monumento.>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

POPKEWITZ, Thomas S. **Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica**.

Espanha: Universitat de València: 1987.

**PROFESSORA NEUSA COM EDUCAÇÃO EM DESTAQUE**. Disponível em: <http://neusamariabento.blogspot.com/2010/04/mascaras-de-indios.html>. Acesso em: 10 nov. 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Historiar: fazendo, contando e narrando história**, 1/Dora Schmidt. São Paulo: Scipione, 2001. Coleção Historiar.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TEIXEIRA, Michelle. **De boneca ou de carrinho? Uma análise sobre as relações de gênero na sala de aula.** No prelo.

TUMA, Magda Madalena Peruzin. **Viver é descobrir.** Vol. 1. São Paulo: FTD, 1994.