

CURRÍCULO ESCOLAR DE HISTÓRIA: SABERES NECESSÁRIOS AO ESTABLISHMENT NACIONAL BRASILEIRO

Raquel Leão de Bastos¹
Israel Soares de Sousa²
Virna Rodrigues Dourado³

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de discutir currículo e ensino de História, apontando a perspectiva multiculturalista de currículo como possibilidade de democratização dos saberes ensinados. Partimos da defesa do conhecimento histórico que valorize a diversidade; a relação entre as perspectivas individuais dos alunos com sua inserção social; bem como a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, buscamos problematizar o conceito de currículo e contextualizar as permanências e transformações do conceito desde suas primeiras utilizações no campo educacional. Além disso, buscamos compreender como a disciplina de História tem relacionado seus saberes escolares com o poder estabelecido. Nosso trabalho é de cunho bibliográfico e partimos, principalmente, das ideias de Paludo (2001); Lopes (2011) e Silva (2011). Nossas pesquisas apontam para a importância da teoria do currículo e o entendimento da necessidade da implementação de saberes multicurais no ensino de História.

Palavras-chave: Currículo, Ensino de História, Multiculturalismo, Poder, Hegemonia.

INTRODUÇÃO

Antes de apontarmos as relações entre Ensino de História, currículo e questões de poder, apresentamos uma breve discussão acerca do conceito de currículo e suas contradições históricas no campo do seu entendimento a partir de várias concepções epistemológicas e ideológicas, texto que se espera respaldar nosso posicionamento acerca da relação saber e poder.

Assim como muitos conceitos das Ciências Sociais e Humanas, não há uma definição consensual para o que seja currículo; porém, as inúmeras definições acerca do currículo e de seus objetivos podem contribuir para o entendimento da relação entre a escola e a sociedade; no nosso caso, entre ensino de História e formação social. Um dos conceitos mais difundidos é a de que o currículo é uma prescrição de todas as experiências e saberes que contribuem tanto para ambiente profissional quanto para vivência das pessoas na sociedade. O entendimento dos grupos hegemônicos é que esses saberes precisam ser absorvidos nas

¹ Graduanda em Pedagogia. Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. leaodebastos@gmail.com

² Professor do Curso de História. Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. israelhistoria@gmail.com

³ Graduanda em Pedagogia. Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. virnadourado@outlook.com

escolas/ambiente escolares para a construção a harmonização das relações sociais. Conforme nos aponta Silva (2011), para uma teoria do currículo, tão importante quanto perguntar o que os alunos devem aprender, é importante questionar o que eles devem se tornar:

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o que” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que elas devem ser?”, ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. (SILVA, 2011, p.15).

Na modernidade, a escola e o currículo tornaram-se de extrema importância para a sociedade, pois, ambos são essenciais para a formação de um indivíduo e para a manutenção da ordem estabelecida, constituindo sujeitos aptos para conviver em uma sociedade, na qual eles possam se posicionar e também seguir as posições que são ou estão estabelecidas pelo governo. Porém, o conceito precisa ser discutido, questionado e reestruturado de acordo com o contexto, o que tem sido feito ao longo do último século, dentro de diversas áreas de conhecimento. Pressupomos que o termo não tem uma definição intrínseca, também não pode ser entendido pelo viés da neutralidade, por isso, concordamos com Lopes (2011), quando afirma que:

Nossa premissa na construção desse livro é de que não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. (LOPES, 2011, p. 19-20).

Partindo do que coloca a autora, apontamos muito superficialmente, algumas contribuições no campo das Ciências Humanas e Sociais para o entendimento do que temos hoje sobre o próprio conceito de currículo. A partir dos apontamentos de Lopes (2011), podemos constatar que, já em 1918, Bobbitt defendia um currículo que tinha como o objetivo prepara o aluno para uma vida adulta economicamente ativa, ou seja, fazer com que, no futuro, esses sujeitos pudessem se inserir no mercado de trabalho, com base no que ele chamava de currículo direto (o prescrito pelo Estado) e nas experiências indiretas (situações que pudessem influenciar as aprendizagens dos alunos). Nessa perspectiva, o conceito de currículo tem um viés meramente para produção, para preparação de mão-de-obra capaz de atuar nos campos demandados pelo processo de industrialização emergentes na época.

Outro nome importante para o descortinar das questões que envolvem o conceito de currículo é o de John Dewey, filósofo norte-americano que defendia a liberdade e a democracia no processo de ensino e aprendizagem. Inserido na corrente educativa conhecida como progressivismo, o pensador entendia a educação como uma forma/meio de diminuir as desigualdades contidas na sociedade, de acordo com Lopes (2011):

[...] para os progressivistas, a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática. Reconhecem, no entanto, em níveis diferenciados, dependendo dos autores, que a distribuição desigual do poder na sociedade não é um fenômeno natural, mas uma construção social passível de mudança pela ação humana. A educação poderia, portanto, ser um instrumento para formar indivíduos capazes de atuar na busca dessas mudanças. (LOPES, 2011, p. 23).

O pensamento de Dewey é muito importante para a formação da estrutura das escolas norte americanas, principalmente no que diz respeito a pensar um currículo que valorize o protagonismo metodológico dos alunos e, também influenciou o Brasil nas décadas de 1920 e 1930, servindo de referência para várias reformas educacionais em diversos espaços do país, de acordo com Lopes (2011):

Os princípios de Dewey estão na base das reformas educacionais ocorridas nos anos 1920, em alguns estados do Brasil, levadas a cabo por educadores conhecidos como escolanovistas. Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, por exemplo, foram responsáveis pelas reformas ocorridas na Bahia (1925) e no Distrito Federal (1927). Mais recentemente, a proposta pedagógica dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) traz alguns elementos do progressivismo de Dewey. (LOPES, 2011, p. 24).

Uma das mais duradouras e aceitas explicações e concretizações acerca da proposta de currículo, a de Ralph Tyler propôs uma racionalidade que tinha como objetivo articular as propostas técnicas do eficientismo com o pensamento do progressivismo. Nesse sentido, uma importante contribuição de Tyler ao currículo foi a ligação entre currículos e avaliação, com a proposta que a produção da realização dos currículos seja concluída através da verificação do desempenho dos alunos. É importante aprofundar e compreender mais detalhadamente as propostas tylerianas para a organização curricular, entretanto podemos apontar uma síntese sobre seu pensamento nas colocações de Lopes (2011):

O modelo de Tyler é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências

(83) 3322.3222

contato@joinbr.com.br

www.joinbr.com.br

de aprendizagens apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo. (LOPES, 2011, p. 25).

Na década de 1970, surge um grupo de pensadores que compreendem a escola e o currículo a partir do desenvolvimento capitalista e suas intenções econômicas. Esses pensadores ficaram conhecidos como teóricos da correspondência ou da reprodução. Esses reprodutivistas enxergavam o sistema escolar formal como uma extensão do Estado, responsável por difundir suas ideologias e conformar os alunos na sociedade de produção capitalista. Entre esses pensadores, Louis Althusser, define a escola como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE), responsável por naturalizar o processo de controle das classes menos favorecidas pelos grupos hegemônicos. Ele aponta um caráter de aparelho ideológico que vai integrar o centro da teorização crítica em currículo, no qual essa organização curricular é posta em prática para atuar direta e indiretamente na formação ideológica dos sujeitos, de acordo com Lopes (2011):

Aponta Althusser para o duplo caráter de atuação da escola na manutenção da estrutura social: diretamente, atua como elemento auxiliar do modo de produção como formadora de mão de obra, indiretamente contribui para difundir diferenciadamente a ideologia, que funciona como mecanismo de cooptação das diferentes classes. É esse caráter de aparelho ideológico ressaltado por Althusser que vai constituir o cerne da teorização crítica em currículo, considerado enquanto mistificação ideológica. (LOPES, 2011, p. 27).

Nessa mesma perspectiva, Baudelot e Establet apresentam suas pesquisas amparadas nas ideias de Althusser, apontando a escola como um espaço que conforma as diferenciações sociais, porém alardeando uma falsa ideia de uma instituição que garante as mesmas oportunidades para todas as pessoas. Nessa mesma linha de pensamento, Bowles e Gintis, possuem trabalhos seguem uma lógica semelhante; esses autores defendem que a escola legitima uma relação entre a estrutura social e a estrutura de produção.

Outra importante contribuição importante para a construção da teoria do currículo, foi a apresentada por Bourdieu e Passeron, na década de 1970. Os autores apontam para o currículo como um instrumento de controle e que atua diretamente nos comportamentos culturais dos alunos, que naturalizam o que eles chamam de arbitrário cultural, imposto pela escola enquanto violência simbólica, impondo a cultura da classe média para as crianças das classes populares, escondendo o caráter de classe da educação implementada pelo estado.

É no final da década de 1970, a partir do momento que Michael Apple publica a obra *Ideologia e currículo*, que as análises reprodutivistas passam a ganhar vasta popularidade na área. Apple, a partir das contribuições teóricas que o antecederam, buscou entender como a educação atua no sentido de legitimar o sistema econômico. Buscou compreender a relação entre reprodução e produção; porém, diante de outros conceitos apresentados, as preocupações de Apple podem ser entendidas a partir de: “como os currículos escolares (re)criam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade” (Lopes, 2011, p. 32). Apple também repensou o conceito de currículo oculto que havia sido definido por Philip Jackson, e a partir dessa reconfiguração, passamos a entender que existe um currículo oculto em todo currículo organizado.

Passando pelas teorias tradicionais sobre o currículo, atravessando as teorias críticas sobre o mesmo e adentrando as concepções pós-críticas curriculares, podemos perceber o quanto já foi discutido sobre o fenômeno. Porém, não o suficiente para darmos conta das contradições contemporâneas da educação. Ainda há conflitos sobre o que ensinar, sobre como ensinar e sobre que sociedade queremos, por isso, pensar essas questões é muito importante em todas as nossas disciplinas escolares da Educação Básica. No nosso caso específico, pensamos como o currículo se constituiu na disciplina de História, que por si só, já apresenta um viés de aproximação com a identidade dos sujeitos que a estudam.

Assim, pensar que conteúdos de História queremos, como trabalhar esses saberes e que identidade histórica precisa ser trabalhada nas escolas é um desafio difícil e perigoso, pois pensar em um ensino de História crítico e que atenda à diversidade, é atentar contra a proposta hegemônica de homogeneidade, contra a necessidade da construção de uma identidade única e harmoniosa. Silva (2011), nos aponta o conceito de multiculturalismo, surgido nos países dominantes do Norte, importante para pensarmos na organização de nossos currículos:

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante.

Nesse sentido, as reflexões que se seguem buscam contextualizar o currículo de História no Brasil, bem como militar por um currículo mais diverso e democrático, que leve

(83) 3322.3222

contato@joinbr.com.br

www.joinbr.com.br

em conta as diferenças culturais, econômicas e sociais dos diversos sujeitos que compõem o território continental brasileiro.

CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO BRASIL: CAMINHOS E PERSPECTIVAS

A respeito da educação enquanto espaço de concretização do currículo proposto no Brasil, partimos da ideia de que são escolhas inseridas em um contexto global e no campo da luta de classes e luta por hegemonia dos grupos no poder, levando em consideração os agentes que a compõem, suas especificidades, suas realidades e culturas. A respeito disso, Paludo (2001) nos aponta que:

A educação, como prática social instituída, é um espaço importante de disputa hegemônica, de produção individual e coletiva de significados e práticas que podem indicar para além da promoção de oportunidades individuais de melhoria de vida para alguns, apontando na direção da articulação da construção do saber escolar com a cultura “desinteressada”, e não discriminatória; com a economia (trabalho formal, informal e autônomo) e com a política, concretizando no cotidiano a formação do homem omnilateral e de outra concepção de mundo. (p. 76).

No período colonial, por exemplo, as primeiras escolas implantadas no Brasil estavam ligadas ao ensino religioso e tinham como principais expoentes os jesuítas, empenhados em um objetivo claro: catequizar os índios dentro do ensinamento do cristianismo, a religião hegemônica da Europa, continente responsável pela conquista da América. Conforme nos colocam Lopes e Galvão (2001), “o Brasil, parte do Novo Mundo conquistado por países católicos contra-reformados, vai ter na Companhia de Jesus seu principal agente educador” (p. 21). Ainda segundo os autores,

Curumins e filhos de colonos são os principais alvos da ação educativa dos padres que, em um só movimento, contribuíram para: destruir a cultura dos nativos, fazendo-os crer, por exemplo, na existência de um deus único e onipresente (onipotente e onisciente); protegê-los dos mercenários; educar uma elite nos colégios secundários; e formar quadros para a própria Ordem nos cursos superiores de Teologia. (p. 21).

Nesse contexto histórico, o currículo se configurou em saberes que tinham como objetivo catequizar e converter os índios à lógica cristã; assim, os conteúdos ensinados, além

de uma língua comum, se concretizavam em tentativas de enquadrar os autóctones na tradição católica.

Ainda existe no senso comum a ideia de que a história é a ciência que estuda o passado. Essa mentalidade, aliada a um ensino de história antiquado e conservador, reforça o desprestígio das ciências humanas e, na maioria das vezes, contribui por encerrar a curiosidade e o desejo dos alunos de compreender sua realidade. Essa perspectiva, coloca o currículo de História como uma sequência de datas e nomes consideradas importantes para a formação da nação. Uma concepção de currículo tradicional e técnica que desconsidera as realidades vividas pelos alunos e aponta para a memorização como única aprendizagem valorizada nesse tipo de currículo.

Convém, no entanto, enfatizar que explicar fatos passados não é o objetivo do historiador. Ele busca, através do passado, responder problemas do presente. Assim, estudar esse passado dissociado do tempo presente é um esforço desprendido sem causa, segundo Borges (2003): “O passado visto por si mesmo, o passado pelo passado, tem um interesse muito limitado, e, por vezes, nulo. Mas a história, hoje em dia, não visa explicar esse passado distante e morto” (p. 8).

Além disso, no nosso país, o desinteresse pela história pode ser explicado, em parte, pela forma como ela foi tratada desde o início da colonização, em favor de uma elite e, quase sempre, dissociada da realidade da maioria da população.

Enquanto campo de saber científico, a História, que está inserida no processo de educação, foi utilizada pelas elites, ao longo dos tempos, para legitimar suas hegemonias. No Brasil, desde que se tornou disciplina na escola fundamental, isso no Século XIX e início do século XX, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) do primeiro segmento,

A constituição da História como disciplina escolar autônoma ocorreu apenas em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, o primeiro colégio secundário do País, que apesar de público era pago e destinado às elites. Como regulamentação da disciplina seguiu o modelo francês, a História Universal acabou predominando no currículo, mas se manteve a História Sagrada. (p. 20). (...)

A História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico, formando, ao lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria o de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico. (BRASIL, 1997 p. 22).

A partir daí, o Estado tenta se utilizar do ensino de história para manter sua hegemonia e difundir suas ideias do homem como centro do universo através do consenso, além de iniciar um projeto da ideia de Estado nação, de um país igual em todas as regiões, comprovando, na prática, o que a teoria explicita, segundo Jesus (1989): “a educação é reconhecida como um processo para a concretização de uma concepção de mundo, cuja importância é incontestável tanto na manutenção como na renovação de uma hegemonia” (p. 19).

Nesse sentido, no Brasil, a partir do Século XIX, a construção do modelo de Estado no Brasil conta com a história positivista para respaldar e legitimar os novos heróis promotores da nação, tendo como única fonte permitida para o relato (e não construir) da história os documentos oficiais. A história política é revestida de uma importância sobre as outras esferas históricas, que a tornam o viés condutor do movimento dos homens na terra. Além disso, a ideia de que a história, enquanto processo vivido, é conduzida pela ação de indivíduos iluminados, é enfatizada pelo Estado, que alimenta e incentiva o culto aos heróis nacionais. Lopes e Galvão (2001) nos esclarecem sobre essa questão, quando afirmam:

Sabemos que, principalmente no século XIX, no afã de tornar-se ciência, a História priorizou a história política, a ação dos indivíduos na condução e transformação dos fatos históricos (gerando aquilo que hoje chamamos de culto aos heróis e às datas) e o documento oficial como a fonte mais legítima para a pesquisa (causando o que atualmente podemos identificar como o deslumbramento e o fetiche diante do documento). (p. 34).

No Brasil, o projeto de modernidade, desde seu início, foi palco de muito sangue e violência, e a coerção foi o principal argumento para aceitação das mudanças. Porém a nova ordem de poder que se instituiu teve na educação um dos métodos de manter sua ideologia sobre os camponeses e os trabalhadores livres pobres. Uma nova ordem política, econômica e cultural surge com o capitalismo, que obrigava os trabalhadores a venderem sua força de trabalho, privando-os de outra forma de sobrevivência. De acordo com Paludo (2001),

Sob a base desta cisão entre teoria e prática, isto é, entre ideias que conformam um todo articulado e procuram justificar racionalmente a nova ordem e a realidade que se efetiva de outra forma, a educação escolar vai ganhando importância e se universalizando. (p. 68).

Percebemos, assim, que a história, que é nosso objeto de análise, nos foi imposta de forma positivista, com uma visão europeizada, preocupada, principalmente, com aspectos políticos e a ação dos homens considerados heróis. Além disso, ignoravam as causas que moviam os homens no seu aspecto coletivo. Segundo Fonseca (1995),

Desse modo, a História do Brasil, durante muitos anos, foi tratada nos programas de ensino como pequeno apêndice da História Universal. À medida que o país se europeiza, deixa de ser “bárbaro”, “atrasado” e começa a se organizar “à imagem da Europa”, ele começa a “entrar na História” e conseqüentemente passa a ser parte mais significativa dos programas de ensino.

É só no Estado Novo que a disciplina de história do Brasil se desvincula do ensino de história universal quadripartite (história antiga, história da idade média, história moderna e história contemporânea) e se torna disciplina autônoma, mas que, mesmo assim, terminam por reafirmar o modelo quadripartite francês. Essa mudança está ligada a um dos interesses do governo ditatorial, que é o incentivo à nacionalização, ao patriotismo, ao civismo e ao progresso.

Já a LDB de 1961 orienta para que a preocupação do ensino de história recaia sobre História Geral e História do Brasil e, se possível, História da América, com os programas elaborados, ainda, numa perspectiva da história europeia, dando ênfase aos grandes fatos da história, como a Revolução Francesa e a Industrial, além da Independência do Brasil e da Proclamação da República.

A década de 60 do Século XX é o auge da Guerra Fria e da influência norteamericana sobre o bloco capitalista mundial. Conseqüentemente, essa influência se estende à educação brasileira. Essa luta de tentar extinguir as experiências comunistas no mundo, e que envolve, entre outras coisas, o controle ideológico na educação, traz uma alteração que se reflete na disciplina de Estudos Sociais, cujos objetivos, segundo Fonseca (1995), eram “formar nas crianças a compreensão e capacidade de seu ajustamento integral e social... e preparar as crianças para achar dados e informações que lhe serão úteis, ou para si ou para estabelecer relações físico-geográficos e geográfico-humanas”. (p. 52).

Ainda assim, a LDB de 1961 diminui a tradição centralizadora da educação no Brasil, pois o Conselho Federal de Educação – CFE – define a amplitude das disciplinas obrigatórias, e os Conselhos Estaduais definem os programas de ensino.

O Golpe Militar de 1964 inicia o período de consolidação do projeto de modernidade pautado no capitalismo e, no âmbito da educação, encerra o episódio de relativa descentralização das decisões educacionais, no país, e tenta finalizar um longo processo de luta pela democratização da educação. O planejamento da educação, que antes era de responsabilidade do CFE, passa ao domínio do Ministério do Planejamento, instalado em 1964.

A característica da hierarquia militar se reflete na educação, em que o aluno e o professor estão nos mais baixos patamares dessa relação. Nesse processo, o professor operacionaliza o que foi pensado pelo poder ao qual ele está subordinado, e ao aluno cabe o ato de receber os conteúdos, sem direito a questionamentos. O programa é imposto de cima para baixo, inclusive o de história, buscando o ajustamento dos cidadãos ao ideal de moralidade do governo militar. A partir da reforma de 1971, ainda segundo Fonseca (1995),

os conteúdos a serem ensinados na escola, em todas as áreas do conhecimento, são planejados e sistematizados pelos órgãos governamentais e suas equipes de profissionais especialmente formados para este fim. O ensino de História passa a ser objeto de controle dos Conselhos e a discussão mantém-se basicamente limitada aos programas de ensino elaborados pelas Secretarias de Educação e aos livros didáticos escritos à semelhança dos programas adotados em grande escala. (p. 55).

A LDB criada na época (5.692/71), muda a configuração curricular do país e adota os Estudos Sociais, absorvendo História e Geografia, e a introdução das disciplinas normativas Educação Moral e Cívica – EMC – e Organização Social e Política do Brasil – OSPB, que teriam que ser trabalhadas de forma sistemática e integradas. O que se pretende com isso é o esvaziamento dos conteúdos das disciplinas de História e Geografia na tentativa de podar qualquer forma de conhecimento crítico que vá de encontro ao poder hegemônico. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), referentes ao primeiro segmento do ensino fundamental,

A consolidação dos Estudos Sociais em substituição a História e Geografia ocorreu a partir da Lei n. 5.692/71, durante o governo militar. Os Estudos Sociais constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia centrados nos círculos concêntricos. Com a substituição por Estudos Sociais os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no País a partir de 1964. (BRASIL, 1997 p. 26).

O intuito dessas modificações diz respeito à necessidade de ajustamento do cidadão às regras do Estado militar e, o ensino de História, na visão de Fonseca (1995), é utilizado como instrumento de “tomada de consciência do mundo no qual estamos inseridos, para a consecução de objetivos estratégicos do Estado e para justificar e legitimar a existência, as ações, os comportamentos do Estado e da nação”. (FONSECA, 1995, p. 62).

Porém, a imposição não foi aceita sem recusas e lutas contrárias, por parte dos educadores afetados. Os professores das universidades, na época do golpe militar, juntamente com a Associação Nacional dos Professores de História – ANPUH – promoveram amplos debates, com o intuito de assinalar as distorções presentes na proposta de educação dos militares, apontando problemas tanto na formação dos professores quanto nas mudanças propostas aos demais níveis de ensino. Essa recusa da imposição de um currículo hegemônico é o que compreendemos como um movimento histórico que permite as transformações nos saberes ensinados. Compreendemos assim, a necessidade constante da reflexão e ação em torno do currículo escolar como uma forma de resistência e luta em relação às tentativas de normatização de um saber que não condiz com todas as realidades culturais. Nesse sentido, a proposta de um currículo multicultural, que entenda os sujeitos a partir de seus espaços e histórias, pode ser uma perspectiva de democratização do currículo e da formação de sujeitos mais críticos e ativos na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos encerrar nossas reflexões, ao menos neste artigo, levantando algumas questões em relação ao currículo e suas relações com a manutenção do poder e difusão de elementos ideológicos que têm como intuito manter a ordem estabelecida e a exploração das classes sociais menos abastadas. Em primeiro lugar, podemos dizer que o currículo não apresenta um conceito fechado, definido em si mesmo, mas, dependendo de quem o evoca, ele pode apresentar não só diferenças, mas divergências profundas que podem apontar interesses diversos.

Além disso, o conceito de currículo não é estático e atemporal, ele foi, ao longo de muitos anos sendo pensado, construído e reconstruído, a fim de atender as demandas de cada época, de cada sociedade. Nesse sentido, o que entendemos hoje por currículo, não é apenas fruto da nossa sociedade, mas de um movimento histórico que se desenhou com muitas contradições e conflitos, o que explica a própria natureza do conceito.

Por fim, mas não encerrando a discussão, entendemos que é preciso construir uma proposta de educação e currículo mais democrática, mais heterogênea, tanto no Ensino de História quanto em qualquer disciplina. Uma proposta que leve em consideração as várias culturas, as várias classes, os vários grupos. Para tal, a proposta prescrita precisa dialogar com os saberes do chão da escola, provindos das famílias e microssociedades que os alunos vivem

e resistem; uma proposta mais crítica e democrática, aberta à mudanças e críticas, assim como este pequeno ensaio.

REFERÊNCIAS

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 1º e 2ª Ciclos: História**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papyrus, 3ª ed., 1995.

JESUS, Antonio Tavares de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1989.

LOPES, Eliane Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.