

## EDUCAÇÃO E CULTURA NO ENSINO DE HISTÓRIA NO ESTADO DO PARANÁ

## EDUCATION AND CULTURE IN THE HISTORY'S TEACHING IN THE STATE OF PARANÁ

BAROM, Wilian Carlos Cipriani

Rede Municipal de Ensino de Araucária/PR

[wilianbarom@yahoo.com.br](mailto:wilianbarom@yahoo.com.br)

CERRI, Luís Fernando

Universidade Estadual de Ponta Grossa

[lfcerrri@uepg.br](mailto:lfcerrri@uepg.br)

**RESUMO** O presente artigo busca aproximar as discussões acadêmicas em torno do conceito de cultura às práticas de ensino de História no Estado do Paraná. Para tanto, foi realizada uma pesquisa em formato de questionário a uma amostra de oito professores de escolas públicas de Curitiba e região metropolitana, no período de agosto de 2010, que buscou identificar as ideias de cultura que estão presentes em suas práticas. Com os resultados dos questionários, foram criadas três categorias a nortear o trabalho do professor: a cultura tomada como 'clássica', que compreende a realidade como harmônica, estática, exterior, dividida em temas como arte, música, gastronomia, etc, algo que se visita ou que se transfere ao aluno; cultura de influência iluminista, compreendendo a cultura como sinônimo de saber, conhecimento, implicando numa ideia de progresso e de hierarquização cultural; e a cultura tomada a partir de uma perspectiva multiculturalista, onde o conceito de cultura é reivindicado a partir de uma preocupação de caráter político, ou seja, a cultura ensinada em sala de aula deve servir a finalidade social de respeito às diferenças.

**Palavras - chave:** Didática da História. Multiculturalismo. Etnocentrismo.

**ABSTRACT** This article tries to approximate the academic discussions about the conception of culture and the practices of teaching History in the state of Parana. For that, on August 2010, was executed a research, in a quiz format, involving eight teachers from public schools from Curitiba and its metropolitan area. This research tried to recognize the ideas of culture in the teachers' practices. With the results of the questionnaires, three categories were created to guide the work of the teacher: culture taken as a 'classic' that understands reality as harmonic, static, exterior, divided into themes such as art, music, food, etc, something that can be visited or

transferred to the students; culture with enlightenment's influence, understanding culture as a synonymous of knowledge, implying an idea of progress and cultural hierarchy; and culture taken from a multicultural perspective, where the concept of culture is claimed from a concern of a political character, or culture taught in the classroom should serve the social purpose of respecting differences.

**Keywords:** Didactic of History. Multiculturalism. Ethnocentrism.

Tomando o artigo “Diretrizes Curriculares Estaduais – História” de Luis Fernando Cerri<sup>1</sup> como pontapé inicial para esta discussão, propomos aqui realocar aquele problema identificado em 2006 para o interior do ambiente escolar, neste ano de 2010. Compreendendo que o conhecimento científico se faz sobre outros conhecimentos e pesquisas já realizadas, seja para questioná-las ou não, o presente capítulo busca estender os limites daquela discussão inicial para a sala de aula, o ensino de História, e suas implicações no que se refere especificamente ao conceito de cultura.

Acompanhando o processo de criação das Diretrizes Curriculares Estaduais como consultor ao longo dos anos de 2005 e 2006, Cerri escreveu seu artigo na intenção de dedicar-se ao estudo deste processo, assim como deste documento final criado. Segundo ele, a consequente desconfiança dos professores de História da rede pública de ensino a estas Diretrizes, deve-se a relação educativa que se estabeleceu durante este processo de criação. Sua teoria articula criticamente o conceito de ‘simetria invertida’ (expressão criada por Donald Schön citada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores) ao conceito de ‘currículo oculto’ (Giroux, 1997) na intenção de compreender a crise de legitimidade que se estabeleceu, uma vez que o processo de criação cerceou a autonomia docente. No intuito de finalizar o mandato, o processo de criação foi adiantado o que acabou por desconstruir, ou desconsiderar, o percurso que estava sendo realizado com os professores. Daí a utilização do conceito de ‘currículo oculto’ pelo autor. Práticas como estas já vinham sendo vistas por estes professores em outros momentos de reformas educacionais. Em suas trajetórias, o modo democrático de fazer já estava manchado negativamente como um sistema ineficiente no que se

---

<sup>1</sup> CERRI, Luis Fernando. **Diretrizes Curriculares Estaduais – História:** legitimidade, autonomia docente e currículo oculto. Este artigo originou-se da participação do professor Luis Fernando Cerri na Mesa Redonda “O ensino de história no Paraná: desafios contemporâneos para o professor de história”, durante o X Encontro Regional da ANPUH – Paraná, realizado em Maringá, de 8 a 11 de Outubro de 2006.

refere a estas reformas. A imposição, a término, de uma Diretriz conduzida de cima para baixo, que pouco ou nada se assemelhou com a que vinha sendo construída, reforçou a ideia oculta que o professor já trazia em si: somos espectadores dos debates sobre nossos destinos, ou o jogo democrático conduz sempre a uma teatralização da participação popular, uma democracia “de fachada”, falsamente construída. Ainda, invertendo o conceito de “simetria invertida”, Cerri aponta para o caráter pedagógico do processo ocorrido que pode vir a ser similar a descrença do professor ao seu ambiente de trabalho, aos conhecimentos dos alunos, a produção de conhecimentos coletivos, a baixa paciência pedagógica, etc. O governo deu o exemplo já esperado de, numa relação de construção coletiva, equivocadamente pressupor o outro como desatualizado, despreparado, deficiente, incapaz, precisando ser tutelado, administrado e conduzido. Deste modo, conclui-se o texto apontando para a necessidade de um aprendizado deste processo. Esta dita “incompetência” precisa ser vista como reação, e que enquanto não for de baixo para cima, não vai ser.

Sendo assim, tomando estes apontamentos como referência, ou seja, existindo a possibilidade dos professores de História do Estado do Paraná não reconhecerem as Diretrizes como legítimas, mas que do processo de sua criação identifica-se uma característica específica de desvalorização do outro enquanto sujeito portador de um conhecimento, o capítulo aqui proposto busca apresentar as conclusões de uma pesquisa realizada com oito professores de História da rede pública do Estado do Paraná, que buscou responder a duas questões:

Se o professor não toma as Diretrizes como referência, quais são suas referências teóricas? Por esta ser uma questão muito abrangente, escolheu-se um recorte específico: quando se refere ao conceito de cultura, que implicaria na relação com o outro, no respeito mútuo ou num comportamento etnocêntrico, qual é a concepção teórica do professor de História? Quais seriam as ideias de cultura que norteariam a prática docente de professores de História?

A segunda questão refere-se à afirmação de Cerri de que o professor não reconheceu como legítimas as Diretrizes Curriculares. Neste sentido: em que medida esta afirmação estaria presente nas respostas do professor quando questionado sobre sua relação com estas mesmas Diretrizes?

Deste modo, para responder de modo aproximativo e exploratório a estas questões, foi realizada uma pesquisa em formato de questionário, com seis questões, e aplicada a oito professores da rede pública de ensino do Estado do Paraná durante o mês de junho de 2010, nas cidades de Curitiba e Almirante Tamandaré.

Destas questões, colocou-se em pauta a aproximação deste professor às Diretrizes Curriculares e aos referenciais teóricos propostos, sua participação no processo de elaboração, além de questões em que ele ficasse livre a se manifestar sobre o conceito de cultura, o que implicaria em sua relação com o outro, seu papel como educador e sua compreensão de escola. Portando, damos um passo ao lado e nos deslocamos para uma compreensão de cultura em seu sentido antropológico e sociológico. As comparações feitas com as Diretrizes são meramente estratégias a se identificar a aproximação deste professor a este documento, já que lá se apresentam teóricos que tomam o conceito de cultura em sua relação com a construção da História, o que por vez implicaria numa outra concepção de cultura, que nos limitaria a estender esta discussão a vida prática e cotidiana destes professores.

Sendo assim, dividindo em três categorias, a relação do professor com as Diretrizes, a relação do professor com o conceito de cultura e a relação do professor com o aluno, partamos as questões propostas pelo questionário, suas análises e resultados.

### ***RELAÇÃO DO PROFESSOR COM AS DIRETRIZES***

Foram três questões que buscaram identificar a relação que estabelece hoje o professor com as Diretrizes Curriculares Estaduais.

A primeira das questões, indiretamente buscou identificar a aproximação dos professores aos referenciais teóricos sugeridos nas Diretrizes. Foram dispostos oito parágrafos com perspectivas teóricas diferentes e foi solicitado que marcassem as três opções que melhor orientariam o seu trabalho em sala de aula quando abordassem assuntos culturais. Dentre os teóricos citados nas Diretrizes tivemos Roger Chartier, Nibert Elias, Karl Marx, Mikhail Bakhtin e Edward Thompson. Outras três abordagens teóricas foram acrescentadas, Edward Tylor, Lévy Strauss e uma

dita “Iluminista”, visão típica do século XVIII retirada da obra “A noção de cultura nas ciências sociais” de Denys Cuche.

Na tabela abaixo, contendo nomes fictícios aos professores, podemos esquematizar os resultados para esta questão:

	Tylor	Strauss	Chartier	Elias	Marx	Bakhtin	Thompson	Iluminista
João	x				x		X	
Paulo	x				x			x
Wagner	x			x			X	
Márcia	x			x			X	
Leandro	x	x		x				
Ana	x			x			X	
Cristina	x	x					X	
Éder	x	x				x		

A escolha teórica escolhida pelos professores será comentada mais adiante neste artigo. No momento, interessa-nos afirmar que as sugestões propostas nas diretrizes aparecem sendo parcialmente assinaladas pelos professores, não sendo uma uniformidade o que descarta a possibilidade dos professores estarem aceitando e aplicando todos os documentos oficiais provindos do governo. O fato de Tylor ter sido assinalado por todos os professores também é um dado expressivo, já que sua teoria não é uma sugestão das diretrizes. O que por vez vai ao encontro das afirmações anteriores sobre o caráter não democrático do processo de criação das diretrizes.

A segunda questão que envolveu as Diretrizes Curriculares foi direta e sem rodeios. Perguntou-se sobre o processo de criação, se o professor participou e sua opinião sobre o documento criado.

Podemos esquematizar as respostas da seguinte maneira:

**A:** respostas que afirmaram não terem participado do processo de criação das Diretrizes, assim como respostas que afirmaram desconhecer esta criação.

**B:** respostas que afirmaram terem participado do processo, ou insinuado indiretamente terem participado.

**C:** respostas que demonstraram satisfação com o processo, reconhecendo sua importância, fazendo afirmações positivas.

**D:** respostas que criticaram o documento criado.

	João	Paulo	Wagner	Márcia	Leandro	Ana	Cristina	Éder
A Participou			X			X		
B Não Participou				X	X		X	X
C Importância do processo	X	X	X					
D Crítica ao processo			X			X		
E Crítica ao documento				X		X		

Para ilustrar as categorias criadas acima, podemos citar algumas respostas com a de Wagner,

*Vejo esta abertura como um marco histórico. Embora, em minha opinião, os textos eram direcionados em muitas ocasiões. A abertura, a participação, deve ser enaltecida, pois nos deu a possibilidade de mostrar a realidade vivenciada no interior da escola.*

Uma resposta de implícita participação no processo, contudo também de crítica, uma vez que se mostrou contrariado ao receber textos “direcionados”.

Outra resposta que também merece destaque por insinuar participação no processo e ao mesmo tempo realizar críticas é a de Ana,

*Nossas Diretrizes Curriculares são excelentes, no papel. Concordo com grande parte do que ela propõem, infelizmente, não são aplicáveis na nossa realidade escolar atual, e isso se dá em virtude da maneira como foram elaboradas, nessas ditas discussões, pouco do que os professores colocaram como dificuldades da aplicação foi realmente ouvido, o que tivemos foi uma “patuscada” pedagógica, que nos foi imposta e a qual somos incitados a*

*colocar em prática, o que é praticamente impossível dadas as condições da educação brasileira e o que ela fez de nossos alunos hoje. (Não é preciso comentar)*

Ana levanta a questão de que “pouco do que os professores colocaram como dificuldades da aplicação foi realmente ouvido”, demonstrando que o que esperava como resultado final difere do que foi apresentado oficialmente.

Neste sentido, a opinião de Márcia também é pontual,

*Não participei desses encontros, mas considero que as Diretrizes para o ensino de História são portadoras de um discurso ideal que indica as elevadas pretensões de seus elaboradores e o sonho de formar cidadãos altamente intelectualizados. Mas as diretrizes imaginam o aluno com uma tabula rasa que responderia positivamente a todo e qualquer estímulo educacional, o que não acontece, porque este aluno idealizado está apático, alienado, desinteressado, sem vontade, sem sonho, sem ambição, descrente, sem modelos “honrados” para espelhar-se, sem família presente. O professor tenta, sofre, insiste em querer motivá-lo, mas não faz milagres sempre.*

Aqui outra informação que apareceu em três respostas pode ser posta, o desconhecimento das Diretrizes, ou o subentendido desconhecimento. Nas respostas de Leandro, Cristina e Éder expressões como “não tive acesso a este documento”, “não tenho conhecimento deste assunto porque estava morando fora do Brasil na época”, ou simplesmente, “Não posso opinar, não participei”, são expressões que nos chamam a atenção. O silêncio também é uma resposta e deve ser considerado. Quando alguém afirma não conhecer, pois estava fora do Brasil *naquela época*, nos faz questionarmos a real intenção e a importância destes documentos na orientação da vida prática destes professores. *Naquela época* já passou e agora? Ele não foi atrás deste documento. “Não tive acesso”, mas é de conhecimento comum que o governo no último ano desenvolveu um projeto de entregar a todos os professores estas diretrizes diretamente em suas residências... e, de qualquer forma, este documento está na escola... Mais uma vez reafirmamos a mesma preocupação posta em 2006 no artigo de Cerri. O desconhecimento que se

transformou em desinteresse. Mas não quero aqui apresentar uma visão negativa do professor, mas sim que este desinteresse também pode ser considerado uma resistência política ao que vem acontecendo.

Esta informação pode vir a ser relevante quando cruzamos com outra referente ainda a estas respostas. Dos oito professores, três aproveitaram o espaço do questionário para defender a importância do processo de criação destas diretrizes. Em expressões como “A troca de experiências, debates e estudos são fundamentais”, “Esse processo é um avanço” e “Vejo esta abertura como um marco histórico”, demonstra o desejo destes professores de participarem e colaborarem. Se anteriormente tivemos três respostas que apontaram para uma situação de desinteresse, aqui encontramos três outras que apontaram noutro sentido, mas que não pode ser considerado contrário. Mas sim uma consequência.

Assim, podemos concluir esta categoria criada de análise do questionário com a seguinte afirmação: até o momento de nossa análise, a partir desta pequena amostra, os professores não apresentaram uma reprodução das teorias propostas nas Diretrizes, fato compreendido na medida em que não se sentem representados nela, mas que mesmo assim, reconhecem naquele momento de criação, um momento de importância, como disse Wagner “A abertura, a participação, deve ser enaltecida”. Portanto, o caráter professoral das Diretrizes não encontra forças para se estabelecer, já que os professores pouco se interessam no documento final.

### **RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O CONCEITO DE CULTURA**

Duas questões do questionário remetem ao conceito de cultura. Uma questão utilizando a “chuva de ideias”, onde o professor livremente colocaria cinco palavras que ele considerasse importante e relacionada à cultura, e a questão já utilizada na categoria anterior onde ele assinalaria três das afirmativas teóricas propostas.

Quanto à primeira das questões, podemos tabular os resultados da seguinte maneira:

*Relacionada à palavra ‘cultura’ os professores apontaram:*

<b>João</b>	Teatro	Música	Indígenas	Livro	África
<b>Paulo</b>	Direito	Legislação	Teoria	Prática	Igualdade

<b>Wagner</b>	Língua	Religião	Costume	Dança	Comida
<b>Márcia</b>	Costumes	Religião	Arte	Representações	Valores
<b>Leandro</b>	Teatro	Leitura	Museu	Cinema	Show
<b>Ana</b>	Arte	Culinária	Idioma	Religião	Costumes
<b>Cristina</b>	Linguagem	Gastronomia	Vestuário	Danças	Música
<b>Éder</b>	Arte	Teatro	Poesia	Dança	Música

As palavras mais citadas no que se referem à cultura foram música, dança, costume, religião, arte, teatro, culinária (gastronomia e comida) e língua (idioma e linguagem). Sendo citadas três vezes cada uma delas.

Este quadro nos leva a alguns apontamentos. Primeiramente, o caráter clássico antropológico presente nas respostas destes professores. Em expressões como costumes, religião, arte e culinária podemos identificar o conceito de cultura praticamente atrelado ao viés antropológico de cultura, distante das preocupações linguísticas, simbólicas ou até mesmo de influência marxista. Chaga-nos até parecer uma antropologia estática, como afirma-nos Adam Kuper, ao referir-se ao século XIX, período em que os etnólogos observavam culturas distantes como uma fotografia, algo parado, sem influências, buscando a objetividade, o diferente, o curioso (KUPER, 2002). Outro apontamento refere-se à ligação que se apresentou entre o conceito de cultura e a ideia de arte, sendo ela música, dança ou teatro, que remeteria a uma ideia de cultura, como “alta cultura”, “cultura de elite” ou até mesmo “burguesa”, nas expressões de Forquin (1993, p.36). Uma cultura que pode vir a ser compreendida como superior, melhor, o que colabora na pressuposição de uma hierarquia cultural. Contudo, os dados poucos contribuem a dizer mais do que isso, já que o professor poderia apenas estar supondo que a cultura se manifesta, ou está presente na arte, na música e no teatro. Também podemos apontar o conceito de cultura atrelado a uma ideia iluminista de progresso e evolução ao aparecerem expressões como “livros”, “museu” e “direito”.

O fato é que esta técnica livre de expressar palavras tem seus limites, pois nos apresenta possíveis direções, preocupações ou até mesmo caminhos, mas não nos garante a certeza dita científica, que em última instância repousará em nossas interpretações. Contudo, uma possível ligação com a terceira categoria de análise destes questionários, a ligação do professor com o aluno, pode nos ser mais esclarecedor.

Partindo à análise da segunda questão posta, a que sugeria referenciais teóricos para o trato da cultura em sala de aula, temos os seguintes resultados: todos os professores assinalaram a definição de Tylor, seguida de Thompson, e depois Nobert Elias. A primeira definição estática, descritiva, herdeira de uma ideia iluminista, de concepção universalista nas expressões de Cuche (2002, p. 37), ou até mesmo, segundo Geertz, uma definição que “mais oculta do que revela” (BURKE, 2008, p. 52). A segunda refere-se ao conceito de experiência, de que cultura poderia ser compreendida a partir de nossas necessidades, que modelam nossa consciência influenciando nossas ações (THEOBALD, 2007, p.12). E a terceira definição refere-se ao conceito de sociedade de Elias e como o nosso comportamento pode estar sendo cerceado em nossas relações coletivas. Ora, não cabe aqui uma tentativa de aproximação teórica entre o que se apresentou, mas é possível tecer alguns comentários.

Esta questão fora colocada propositalmente após a questão de “chuva de ideias”, de modo a não influenciar nas respostas. Contudo, mesmo assim, os professores escolheram a definição de Tylor, característica que já havia se enunciado. Ou seja, agora, podemos afirmar que dois caminhos nos levam a um mesmo lugar e que a influência da definição da antropologia para o conceito de cultura está novamente aparecendo nas respostas dos professores. Aqui, podemos inserir na discussão um apontamento de Burke (2008, pág. 44) de que a História deu uma guinada em direção a antropologia entre as décadas de 1960 e 1990, introduzindo em seu campo preocupações com valores para explicar a produção, a acumulação, assim como a utilização de um conceito mais amplo de cultura, em seu sentido plural, ou a utilização de questões culturais como explicação para mudanças no mundo político. Esta influência da antropologia pode ser alvo de outro estudo na observação da formação intelectual destes professores.

Aqui, podemos partir para a próxima categoria de análise, na busca por uma extensão ou não das concepções que aqui apareceram na prática cotidiana dos professores. Ou seja, as concepções de cultura tomadas à antropologia clássica, a uma visão iluminista, ou etnocêntrica, dividindo a cultura em hierarquias.

## **RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O ALUNO**

Foram três questões que buscaram analisar o conceito de cultura presente na relação cotidiana entre o professor e o aluno.

A primeira questão parte de uma afirmação da Constituição brasileira de que o Estado tem a obrigação de garantir a todos o pleno exercício de direitos culturais, acesso às fontes de cultura nacional e apoiar e incentivar as manifestações culturais. Logo em seguida, em forma de questão, perguntou-se ao professor como ele aplicaria de forma prática este princípio constitucional no interior de sua sala de aula.

Para análise desta questão, devemos fazer algumas considerações iniciais. Utilizando as ideias apresentadas nas respostas, existiram pelo menos duas possibilidades de compreensão deste enunciado. Uma que identificasse a cultura como algo exterior, uma cultura que está fora, na sociedade, nos museus, nos parques, biblioteca, a cultura restrita ou centrada na manifestação artística. E outra que identificou esta cultura, ou ao menos “as manifestações culturais” como interiores, da qual fazemos parte, a cultura do aluno, da comunidade, e o espaço que a escola pode oferecer para esta manifestação. Ou seja, à cultura como expressão global do modo de vida do grupo.

Sendo assim, tivemos a seguinte tabulação:

	João	Paulo	Wagner	Márcia	Leandro	Ana	Cristina	Éder
Cultura exterior	X	X			X	X	X	X
Cultura interior			X	X				

Deste modo, seis dos professores compreenderam que a cultura é algo que se visita, algo que se apresenta, um conhecimento que a escola oferece ao aluno. Garantir um direito constitucional, significou acesso aos patrimônios tidos como culturais, museus, cinemas, teatros, etc.

Assim podemos citar duas respostas ilustrando cada uma destas categorias, a de Éder e a de Wagner,

*De maneira geral tento mostrar a importância da cultura na vida das pessoas, minhas aulas sempre focam mais o lado cultural e artístico da história do que por exemplo, o político já que os adolescentes se interessam muito mais.*

*No momento penso em levá-los para o museu de arte moderna para que eles tenham contato direto com arte e cultura e possam ver e sentir a arte que esta próxima.*

*Procurando respeitar cada pessoa como ela é, aprendendo sobre o seu estilo de vida.*

Outra questão pode ser ainda destacada, como a ideia de cultura atrelada à antropologia clássica se repete nestas respostas. Como na afirmação da professora Cristina,

*Procuro mostrar as diversas culturas existentes no Brasil como gêneros musicais, vestuário, gastronomia e palavras diferentes pronuncias ou conceitos.*

Partindo para a próxima questão do questionário, buscou-se identificar nas respostas dos professores em que medida ele se posiciona como pertencente a uma cultura, e desta forma, como se relaciona com seu aluno. Esta questão foi elaborada tendo como base a discussão proposta por Forquin sobre as “subculturas”, como segue abaixo,

Todas as sociedades do mundo estão em interação umas com as outras, todas conhecem conflitos internos, são atravessadas por correntes contraditórias, divididas entre símbolos diversos, condenadas à instabilidade, à ambiguidade, à desordem. Como assimilar uma sociedade, um país, um povo a *uma* cultura? O pluralismo cultural não existe somente entre as nações, ele está no interior das nações, no interior das comunidades que as compõem, e os próprios indivíduos não escapam à lei geral da diferenciação interna e da mestiçagem (FORQUIN, 1993, p.125).

A questão partia desta premissa, e afirma a existência da diferença cultural entre os professores e os alunos. Então, perguntou-se como deve agir um professor diante desta diferença.

Inicialmente podemos separar as respostas em dois grupos: respostas que reconheceram a diferença cultural entre professor e aluno e respostas que não reconheceram esta diferença. Sete dos professores assumiram o enunciado da

questão como verdadeiro, ou se identificaram como ele, afirmando a existência desta diversidade cultural. Apenas uma professora afirmou não existir esta diferença, realizando uma compreensão mais ampla do conceito de cultura e separando claramente o conteúdo de seu domínio das práticas sociais, compreendidas como cultura,

*Eu entendo cultura como sendo a forma como o homem interpreta e dá sentido à sua vivência em sociedade, dessa forma tudo o que o ser humano produz em uma determinada sociedade faz parte de sua cultura, nesse sentido minha cultura não é diferente da cultura de meu aluno, eu apenas possuo uma bagagem maior de informação do que ele, a qual procuro disponibilizar sempre que possível, para que meu aluno possa adquirir a curiosidade e buscar cada vez mais informações sobre o mundo que o cerca.*

Feita esta diferenciação inicial, podemos identificar uma nova característica entre as respostas, a atuação dos professores diante destas diferenças. Sendo assim, as sete respostas podem ser assim organizadas: quatro professores afirmaram que diante da diferença o professor deve se posicionar com o respeito; duas respostas afirmaram que a diferença existe mas que deve diminuir, afinal esse é o papel do professor, o que nos novamente aponta a uma visual iluminista de cultura, que carrega consigo uma pressuposição de hierarquia cultural; e uma resposta, que mesmo pressupondo respeito, foi colocada numa categoria a parte, por manifestar uma visão dialética da relação.

Exemplificando as três categorias temos,

Agir com Respeito,

*Deve agir com normalidade porque as diferenças ajudam a mostrar a diversidade do mundo e da sociedade na qual ele está inserido. (Éder)*

*O professor também tem que respeitar as diferenças e ficar atento às necessidades específicas de seus alunos, procurando estratégias para transmitir seus ensinamentos da melhor forma possível. (Márcia)*

Diminuir a Diferença,

*O professor não deve agir como superior a estes, pode criar uma barreira, porém a linguagem não pode ser a popular. (Leandro)*

*Com bom senso e sabendo que ele está ali para colaborar com a diminuição desta diferença. (João)*

Visão dialética,

*Deve ter a habilidade, a humildade, de trabalhar, interagir com a diferença, aprender com ela e assim, tomar a diferença existente como momentos privilegiados de aprendizagem e crescimento. (Wagner)*

A maioria das respostas pressupõe o respeito na relação professor-aluno. Outro estudo seria necessário, a se verificar em que medida este respeito está ligado ao reconhecimento da alteridade como modalidade possível do humano, como uma dimensão constitutiva do ser, e não um respeito dito oficial, politicamente correto, ou dessa natureza. Mas o que nos interessa aqui é que na relação professor-aluno o conceito de cultura deixa de dizer respeito às tribos isoladas, a gastronomia, ou a música da cultura 'X'. O professor foi convidado a pensar sua relação, o que nos levou a sua resposta oficial de respeito ao outro. Não estou me referindo aqui a relação de construção de conhecimento em sala de aula, mas sim de pessoas que buscam se compreender em suas diferenças. Ainda, o que se verificou foi uma relação de dois blocos culturais que pouco ou nada se relacionam. Aceitam suas diferenças, mas não demonstraram uma relação de interdependência, interconstrução ou de caráter dialético, como aponta-nos Peter Berger,

*(...) as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a" (BERGER, 2009, p. 228).*

Partindo para a última questão do questionário, retornando as Diretrizes e a uma de suas sugestões, da abordagem das relações culturais em sala de aula como eixo estruturante, perguntou-se ao professor como ele realizaria esta abordagem citando um exemplo metodológico.

Aqui podemos apontar uma única característica presente em todas as respostas, a cultura possui uma finalidade no ensino da História. Seja ela abordada exteriormente, como na questão anterior, ou interiormente. Ou seja, os professores apontaram que o estudo da cultura em sala de aula remete a uma finalidade social ou de caráter justificativo. A maioria das respostas, seis respostas, apontou para uma cultura interna, e não para uma cultura no passado, distante. Uma ideia de cultura capaz de nos orientar no presente, seja explicando nossas diferenças, justificando nossas desigualdades, ou nos levando a uma posição de respeito.

Assim, podemos citar os seguintes exemplos,

*Principalmente com debates entre alunos tentando mostrar a realidade e buscando a reflexão dos mesmos ante as diferenças culturais e a relação que a sociedade tem com estas diferenças (João)*

*Procuro utilizar uma linha do tempo que demonstra, como a mentalidade humana evoluiu ou não (em determinadas situações) ao longo da História, e de que modo isto está presente e auxilia a visão de mundo atual. (Paulo)*

*No ensino de História é meu hábito sempre procurar ensinar os alunos a estabelecer relações, pois acredito que em sociedade o individual está sempre em relação ao coletivo; os pequenos grupos em relação aos maiores, um país em relação aos demais e assim por diante. (Márcia)*

*Procuro mostrar as diferenças culturais que existem entre os grupos. Cultura popular, cultura erudita. Procuro mostrar que a cultura ela pode ser expressa de diversas formas. (Leandro)*

Esta característica presente nas respostas dos professores introduz uma nova questão a discussão central. Um caminho que vinha sendo traçado que apontava

para uma prática docente moldada por uma visão clássica antropológica e por uma visão iluminista recebe um ingrediente novo, capaz dar novos rumos a interpretação. O caráter político, presente nas teorias multiculturalistas que se apresenta nas respostas dos professores. Segundo Adam Kuper, professor de Antropologia Social da Brunel University, na antropologia “a questão não reside mais na existência de diferenças, mas sim no fato de elas serem tratadas com desprezo, como desvios da norma. Uma cultura hegemônica (branco, anglo-saxão, classe média, homem, heterossexual) impõe suas regras a todos” (KUPER, 2002, p. 294). Ou seja, uma preocupação atual da antropologia aparecendo nas respostas dos professores. O que nos leva a pensar que há uma mescla de teorias presentes nas práticas educativas.

Assim, podemos concluir esta última categoria de análise criada com as seguintes afirmações: quando se refere ao papel da escola em incentivar as manifestações culturais, a cultura é compreendida como algo exterior e institucional, cabendo aos professores levar os alunos até a cultura. Quando questionado sobre a sua própria cultura e sua relação com os alunos a resposta pressupôs o respeito ao outro, mas manteve-se a categoria “outro” como diferente. E quando perguntado sobre sua prática, o conteúdo estruturante “relações culturais” e sua aplicação em sala de aula, evidenciou-se que a cultura em sala de aula deve servir a uma finalidade social, ou seja, o aluno viverá em comunidade e as diferenças precisam ser aceitas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir desta pequena amostra de oito professores pudemos identificar através deste questionário, a baixa relação que estabelecem com as Diretrizes Curriculares do Estado. Esta relação foi evidenciada na medida em que apresentam outras referências que orientam suas práticas. Em nossa análise, tomamos o conceito de cultura como estratégia metodológica a se identificar esta relação. E desta forma, a discussão se estendeu para a compreensão deste conceito por parte dos professores. O que se verificou, foi uma prática influenciada por uma visão de cultura clássica, ou seja, a compreensão da realidade como harmônica, estática e exterior, dividida em temas como arte, música, gastronomia, e influenciada também

por uma visão iluminista, às vezes tomando o conceito de cultura como sinônimo de saber, conhecimento. Neste sentido, o papel da escola e do professor, mesclou-se entre levar o aluno até a cultura ou diminuir a diferença cultural entre este professor e o aluno. Por fim, uma visão multiculturalista se apresentou, o que nos sugere que a prática pedagógica transita também entre referenciais teóricos diversos.

Correndo o risco de cair na crítica apontada no artigo de Cerri, ou seja, o governo compreendeu os professores como inferiores e despreparados, aqui cabe uma colocação que deve ser posta. O conhecimento dos professores não se articulou com o conhecimento produzido na academia. A antropologia realizou um percurso longo no século XX, de construção e reconstrução de teorias. Discussões sobre o papel do observador, sua relação com o objeto observado, a leitura da realidade como texto, o caráter interpretativo da cultura, a realidade compreendida como simbólica, as influências marxistas na diferenciação entre culturas de classe, enfim..., contribuições que podem enriquecer as aulas de História. Ao mesmo tempo, quando se manifestou a multiculturalidade nas respostas dos professores, mostrou-nos que a teoria não provém necessariamente de um único local, de um único formato, de documentos com o caráter didático. Ela segue outros caminhos, e porque não dizer que pode ser recriada em locais diferentes. A teoria é uma explicação da realidade, e se a realidade do professor demanda uma explicação, ele próprio pode sim ser um agente criador, capaz de explicar a sua situação e criar soluções. Contudo, a visão estática da cultura pode simplificar uma realidade, e neste sentido, o conhecimento acadêmico pode contribuir. Estamos novamente numa situação em que a defesa das formações continuadas dos professores torna-se a solução mais oportuna. A ligação entre a universidade e a escola deve existir, mas com qualidade. Sem repetir a teatralização do processo de criação das Diretrizes, ou seja, o tempo da produção do conhecimento não é o mesmo tempo de um processo eleitoral, deve ser contínuo, ao longo da carreira, dialógico, respeitando os conhecimentos dos professores e seus problemas cotidianos.

### **WILIAN CARLOS CIPRIANI BAROM**

Possui graduação em História - Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal do Paraná, especialização na PUC - Formação Pedagógica do Professor Universitário e é mestrando em Educação na Universidade Estadual de Ponta

Grossa. Atualmente é professor no município de Araucária-PR e na rede estadual de Educação-PR.

### LUÍS FERNANDO CERRI

Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Campinas (1992), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Atualmente é professor associado da Universidade Estadual de Ponta Grossa, consultor das revistas Tempos Históricos (EDUNIOESTE) , Publicatio UEPG. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Revista de História Regional (UEPG), Clio & Associados - La Historia Enseñada (Santa Fe/ La Plata) e TEL - Tempo, Espaço e Linguagem (UEPG).

### REFERÊNCIAS

BERGER, Peter L, LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade:** Tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Editora Vozes, 30° ed., 2009.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural.** Rop de Janeiro: Zahar, 2008.

CERRI, Luis Fernando. **Diretrizes Curriculares Estaduais – História:** legitimidade, autonomia docente e currículo oculto. 2006.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Bauru: Edusc, 2002.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, pág. 36.

KUPER, Adam. **Cultura:** a visão dos antropólogos. Bauru: Edusc, 2002.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **A experiência de professores com ideias históricas:** o caso do 'grupo araucária'. Curitiba: UFPR, 2007.