



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

ANA KELLY TOMAZ DA SILVA

**A PLURALIDADE CULTURAL COMO TEMA TRANSVERSAL E SUAS
POSSIBILIDADES NAS AULAS DE HISTÓRIA**

CAMPINA GRANDE – PB

2017

ANA KELY TOMAZ DA SILVA

A PLURALIDADE CULTURAL COMO TEMA TRANSVERSAL E SUAS
POSSIBILIDADES NAS AULAS DE HISTÓRIA

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em História apresentado à Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, como requisito para obtenção do título de licenciado.

Área de Concentração: Ensino de história.
Orientador: Prof. Dr. Flávio Carreiro de Santana

CAMPINA GRANDE – PB

2017

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

A586p Silva, Ana Kely Tomaz da
A Pluralidade cultural como tema transversal e suas possibilidades nas aulas de História [manuscrito] / Ana Kely Tomaz da Silva. - 2017.
19 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.
"Orientação: Prof. Dr. Flávio Carreiro de Santana, Departamento de História".

1.Pluralidade cultural. 2.Transversalidade. 3.Ensino de história. I. Título.

21. ed. CDD 372.89

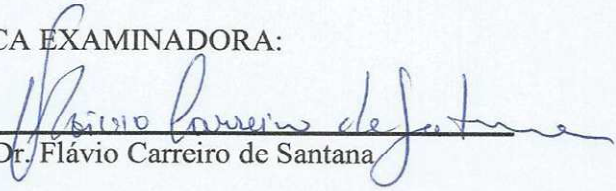
ANA KELY TOMAZ DA SILVA

A PLURALIDADE CULTURAL COMO TEMA TRANSVERSAL E SUAS
POSSIBILIDADES NAS AULAS DE HISTÓRIA

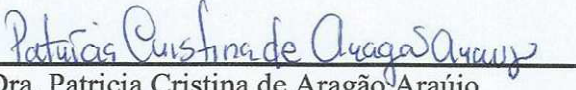
Trabalho de conclusão do curso de
Licenciatura plena em História apresentado à
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB,
como requisito para a obtenção do título de
licenciado.

Aprovado em: 13/03/2017

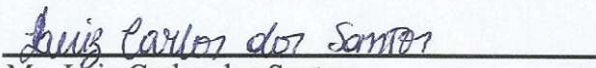
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Flávio Carreiro de Santana



Dra. Patricia Cristina de Aragão Araújo



Me. Luiz Carlos dos Santos

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

Primeiramente, a Deus, que me fez sonhar com essa graduação e por ter me concedido a oportunidade de concretizar esse sonho, agradeço também por ter uma família maravilhosa, que me possibilitou estudar, agradeço aos amigos que conquistei no decorrer do curso, a oportunidade de conhecer e trabalhar com pessoas maravilhosas, as quais me ensinaram muito mais do que eu poderia imaginar e, ainda, por permitir que este trabalho fosse concluído.

A todos os professores que, de alguma maneira, contribuíram para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

A minha mãe, Maria Aparecida, que sempre me apoiou e confiou na minha capacidade, além de estar ao meu lado em todas as minhas conquistas.

Por fim a todos meus amigos universitários, que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, que apesar de todas as dificuldades e obstáculos encontrados durante o decorrer de nosso curso nunca nos separamos e, continuamos juntos pra enfrentar todos os problemas que nos veio a surgir no período universitário.

A todos (as), o meu imenso agradecimento.

A PLURALIDADE CULTURAL COMO TEMA TRANSVERSAL E SUAS POSSIBILIDADES NAS AULAS DE HISTÓRIA

Ana Kely Tomaz da Silva¹

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo bibliográfico acerca do conceito de transversalidade e sua aplicação na área da Pluralidade Cultural, observando alguns de seus reflexos no trabalho em sala de aula da disciplina História, com o objetivo de discutir possibilidades metodológicas e de conteúdo, nas quais se trabalhe conceitos como o de etnia, cidadania, cultura, racismo e preconceito, no sentido de vislumbrar caminhos para uma formação cidadã e consciente do aluno de História.

Palavras-chaves: Pluralidade cultural. Transversalidade. Ensino de história.

Introdução

Nos mais importantes documentos editados pelo MEC nas duas últimas décadas (LDB e PCN's), a transversalidade tem sido apontada como importante perspectiva do ponto de vista das orientações curriculares para as instituições de ensino, bem como para a prática escolar em sala de aula.

A partir da relevante discussão sobre temas da atualidade no âmbito da formação da cidadania, a transversalidade, como proposta pedagógica, oferece um fluxo entre as diversas disciplinas constantes dos currículos escolares, valendo-se, para isso, da chamada interdisciplinaridade, discutindo uma série de temas de suma importância na construção de uma cultura de paz e respeito entre os cidadãos. Dentre estes temas, o da Pluralidade Cultural ganha grande destaque diante do cenário ainda deficiente quando se pensa na relação entre os diversos grupos e culturas formadores da sociedade brasileira. Neste sentido, convém trabalhar com os alunos, por exemplo, questões como preconceito, conceitos de raça/etnia, democracia, igualdade e diferença.

¹ Graduanda do Curso de História da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande - Campus I.

Diante desta perspectiva, as aulas de História, ainda é em muito marcadas pelo conteudismo e por estereótipos quando se fala principalmente de negros e índios, devem se apoderar de tais orientações pedagógicas que visem a problematização de certas questões, às vezes cruciais na vida de muitos alunos.

Logo, temos como objetivo geral neste trabalho discutir o conceito de pluralidade cultural como uma área de estudos trabalhada na perspectiva dos temas transversais e sua necessidade premente na educação brasileira e para o século XXI. A partir desta discussão, serão feitos apontamentos sobre a aplicação de princípios oriundos desta perspectiva nas aulas de história, nas quais se possam trabalhar conceitos como o de etnia, cidadania, cultura, racismo e preconceito.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Com o objetivo de delinear de forma clara a compreensão acerca da pesquisa, este trabalho foi constituído das seguintes etapas: introdução, temas transversais: conceito e marcos legais, a pluralidade cultural como tema transversal e seus desafios na educação escolar, a pluralidade cultural como tema transversal nas aulas de história, conclusão e referências bibliográficas.

Temas transversais: conceito e marcos legais

Para a educação no Brasil, os marcos legais que orientam a elaboração de documentos diretamente relacionados com a Pluralidade Cultural são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) estabelece em seu artigo 26 que “Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais, da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996). Tal comando pode ser interpretado do ponto de vista de uma orientação à transversalidade de conteúdos, já que tal conceito tem por base a possibilidade de se trabalhar temas fundamentais na sociedade e que a permeiam em seus mais diversos aspectos.

A interdisciplinaridade, segundo Saviani (apud Cardona, 2000), é indispensável para a implantação de um processo inteligente de construção do currículo de sala de aula. Através da interdisciplinaridade, o conhecimento passa de algo setorizado para um conhecimento

integrado onde as disciplinas científicas interagem entre si. Esta perspectiva transcende a justaposição das disciplinas, é na verdade um "processo de co-participação, reciprocidade, mutualidade, diálogo que caracterizam não somente as disciplinas, mas todos os envolvidos no processo educativo" (SAVIANI, apud Cardona 2000). A transdisciplinaridade foi primeiramente proposta por Piaget em 1970 (PIAGET, 1970), contudo, só recentemente é que esta proposta tem sido analisada e pontualmente estudada para implementação como processo de ensino/aprendizado. Para a transdisciplinaridade, as fronteiras das disciplinas são praticamente inexistentes. Há uma sobreposição tal que é impossível identificar onde um começa e onde ela termina. Como afirma Theofilo (apud Cardona, 2000, p.18),

a transdisciplinaridade como uma forma de ser, saber e abordar, atravessando as fronteiras epistemológicas de cada ciência, praticando o diálogo dos saberes sem perder de vista a diversidade e a preservação da vida no planeta, construindo um texto contextualizado e personalizado de leitura de fenômenos.

A transversalidade, assim, aponta para a uma interdisciplinaridade que discute temas que não formam um eixo próprio, como numa disciplina. Representa, sobretudo, temas comuns que, além de vistos em sua teoria, devem ser de prática real nas escolas no sentido de se estenderem à vida social do aluno onde quer que esteja. Desse modo, também os PCN's orientam a assimilação de conhecimentos que possam ser fundamentais para a participação social do aluno, bem como para a aquisição de meios que favoreçam a aquisição da cidadania.

Silva (2007) faz interessante discussão acerca do significado dos termos multiculturalismo e interculturalidade. O multiculturalismo é o reconhecimento da existência de diversas culturas num mesmo espaço. A alteridade é elevada a paradigma da organização social e o relativismo radical pode impedir o reconhecimento das intertextualidades interculturais. Assim, em cenários sociais onde as culturas apenas convivem, cada uma fechada em si mesma, subscreve-se o comportamento politicamente correto da tolerância, o que tem grande familiaridade com a indiferença.

Assim, criar a diversidade cultural significa, como enfatiza Bhabha, conter a diferença cultural, incentivando, por outro lado, o racismo, já que o universalismo que paradoxalmente permite a diversidade máscara normas, valores e interesses etnocêntricos (RUTHERFORD, 1996 apud SILVA, 2007, p. 5). A cultura, ao contrário, deve ser pensada em sua dinâmica, em sua abertura, pois "as identidades culturais têm histórias" e "como tudo o que é histórico sofre transformações constantes" (HALL, 1996 apud SILVA, 2007, p. 6). Aplicando esta discussão aos desafios de uma abordagem pedagógica intercultural no Brasil, SILVA conclui:

A relevância desta proposição encontra-se na inserção do Brasil no debate acerca das sociedades multiculturais levando-se em consideração dois aspectos, entre tantos: a ideia de miscibilidade enquanto “vocação” da nação para relações interculturais, e a construção da concepção de indivíduo moderno no Brasil que não é resultado acabado da lógica binária *Eu x Outro*.

[...] A polifonia que caracteriza as relações sociais/étnicas e os processos de construção identitárias no Brasil permite pensar também as formas de experiências sociais baseadas numa multitemporalidade.

[...] Assim sendo, pensar uma educação intercultural pressupõe que se deva trabalhar com o sistema hierarquizador das relações sociais, buscando definir a eficácia simbólica que os processos hierarquizadores instauram na formação cultural.

[...] Essa postura permite tencionar a fixa o dos lugares hierárquicos definidos nas relações sociais onde as identidades étnicas, por exemplo, são reclamadas a se posicionar. Sendo assim, a educação intercultural deve estar calcada no paradigma da diferença, baseado num novo princípio  tico que v  na alteridade uma est tica da existência, uma forma não contemplativa mas relacional, onde o outro poderá se tornar um “itinerário plural e criativo”.

Os chamados temas transversais visam atender a discussão e a mudança de postura sobre temas sensíveis à sociedade brasileira. Para tanto, os PCN’s orientaram a sua divisão em seis áreas:  tica, Orienta o Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. Os temas transversais, assim, agem dentro das disciplinas como eixo unificador que possibilita a interdisciplinaridade em termos pedagógicos. Em termos sociais, os temas transversais possibilitam a fomenta o da crítica, desde o ensino fundamental, para que os alunos possam lidar positivamente com questões ligadas a seu cotidiano: “A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade)” (BRASIL, 2000, p. 29).

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2000, enfatizam o trabalho da transversalidade na constru o e prática do conhecimento, apontando os temas transversais como princípios básicos que devem nortear a educa o, inclusive a elabora o de currículos. Desta perspectiva, pode-se desdobrar certa autonomia para a comunidade escolar selecionar temáticas mais intimamente relacionadas com sua realidade, como uma forma de tratamento até certo ponto específico conferido à transversalidade, a partir de uma base comum nacional: “Organicamente articuladas, a base comum nacional e a parte diversificada são organizadas e geridas de tal modo que também as tecnologias de informa o e comunica o perpassem transversalmente a proposta curricular desde a Educa o Infantil até o Ensino Médio” (BRASIL, 2000, p. 33).

A transversalidade relaciona-se ainda com a educa o especial, no sentido de que esta deve permear as propostas curriculares e pedagógicas das institui es de ensino, como modalidade comum a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Além disso, o próprio Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, trabalha a transversalidade em suas provas,

percorrendo-a em quatro áreas de conhecimento – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias.

A pluralidade cultural como tema transversal e seus desafios na educação escolar

Para Lima e Azevedo (2013) o movimento interdisciplinar surgiu na Europa, mais especificamente na França e na Itália em meados da década de 1960, quando surgiram movimentos estudantis que objetivavam tornar a grade curricular das universidades e escolas mais complexa e a incorporação de um novo estatuto para estas instituições. A proposta devia incorporar um trabalho conjunto entre alunos e professores, assim como de gestores e demais sujeitos integrantes da comunidade escolar, pais dos alunos e a sociedade onde a instituição escolar está inserida. Nesta perspectiva, encontramos o problema, muitas vezes, de os pais de alunos e a sociedade em geral não se inserirem na comunidade acadêmica para tornar o conceito de interdisciplinaridade presente na vida de todos.

No caso brasileiro, há uma flagrante necessidade de desenvolvimento e aprimoramento da perspectiva interdisciplinar na educação. Isso deve-se basicamente ao fato da educação desempenhar papel central na superação de quadros de desigualdade social e de discriminação racial. Apesar de sua difusão dar-se sobretudo com os marcos legais apontados acima, o que já confere anos de debates e estudos sobre o tema, a perspectiva interdisciplinar também esbarra nas dificuldades já conhecidas da educação no país. O trato da interdisciplinaridade na escola pública brasileira ainda é escasso, sobretudo pelas dificuldades práticas que se apresentam nas salas de aula. Talvez o maior exemplo disso seja o hábito do foco do professor em sua própria disciplina, o que releva a segundo plano o contato e o diálogo com as outras áreas de conhecimento, o que minimiza a capacidade da escola em discutir temas que tocam nas importantes questões da desigualdade social e do preconceito.

Os PCN's (1998), sobre pluralidade cultural, nos dizem que:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (1998, p.121)

Sobre a questão de interdisciplinaridade os PCN's retratam que:

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzidos por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação

e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). É a uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade. (1998, p.30)

O parágrafo 4º do artigo 26 da LDB traz a seguinte redação: “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeia” (BRASIL, 1996, p.20). Desse modo, o tema da Pluralidade Cultural trabalhado de forma transversal assume importante papel na formação da cidadania, no sentido de identidade cultural, sem perder de vista o reconhecimento e a prática da alteridade:

Os alunos deverão ser capazes de conhecer o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas e políticas, reconhecendo diferenças e semelhanças entre eles. Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas presentes em sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e espaço. Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como elemento de fortalecimento da democracia (FONSECA, 2003 apud BARROS, SOUSA JÚNIOR & ANDRADE, p.18).

A construção de uma postura política diante de temas da atualidade assume, assim, importante papel a partir da escola. Desse modo, o MEC estruturou na área da Pluralidade Cultural toda uma série de discussões acerca de identidade, reconhecimento e contribuições dos mais diversos grupos e culturas que constituem a sociedade brasileira. A escola deverá conhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional, fomentando desde os primeiros anos no aluno uma cultura de paz. Para tanto, tal postura política pretende desconstruir certos mitos teóricos ou cotidianos relativos a questões como preconceitos, estereótipos, desigualdades sociais, que pintam um retrato de um país que desconhece a si mesmo. Assim, é imprescindível esse recurso ao Outro, a valorização da alteridade como elemento constitutivo do Eu.

Ademais, no Brasil, há estudos sobre escolas indígenas e pesquisas a respeito da situação de afro-descendentes em escolas, mas pouco se discutiu sobre uma proposta que falasse do Brasil como um todo. Tal perspectiva advém da constatação das inter-relações entre os grupos, sendo que muitas vezes um mesmo indivíduo vincula-se a uma série de grupos ao mesmo tempo. Não se trata, porém, de dissolver as três “raças” num mito que apele a uma democracia racial, mas importa, sobretudo, a questão da convivência.

A construção de uma pedagogia antirracista no Ensino Fundamental implica uma discussão em termos de contextualização teórica e metodológica, currículos, papel dos alunos e professores, entre outros temas correlatos. Tal discussão deve ser permeada por valores que reflitam uma cultura de respeito à diversidade e aos valores civilizatórios africanos e de promoção da cidadania. Com relação à contextualização teórica e metodológica, a escola deve ser representada afirmativamente, como *lócus* de geração de saber, cultura e valores relacionados ao respeito mútuo.

O currículo deve ser repensado para que uma possível característica de rigidez seja superada em prol da apresentação de conteúdos que sirvam a um multiculturalismo e ao preenchimento de lacunas. O antirracismo deve ser promovido a partir da desmistificação de paradigmas e da possibilidade de contatos com a cultura afro-brasileira. Na escola, a interdisciplinaridade cumpre importante papel nesse sentido na medida em que permite experiências de alteridade e dialogicidade verdadeira, a nível de conteúdos e de vivência pessoal. Tal movimento implica, por exemplo, o reconhecimento claro dos padrões da cultura negra (os valores que esta atribui ao corpo, por exemplo) e de uma agenda que não privilegie somente uma história do Ocidente, mas que refaça muitos de seus conceitos em prol de uma abordagem mais múltipla.

No que se refere à identidade de um aluno do Ensino Fundamental, é importante compreendê-lo em sua complexidade como ser humano social, sem ignorar suas especificidades biológicas, psicológicas e existenciais. Trata-se de buscar e explorar as marcas pessoais dessas crianças e adolescentes, suas características etárias, socioculturais e étnico-raciais, e estabelecer um diálogo com a interdisciplinaridade, uma prática escolar que permite a experiência de contatos múltiplos.

Desse importante pressuposto, surgem questões referentes ao papel da escola, dos alunos e da formação deste nos termos de identidade social e socialização. O plano de ação do professor deve assimilar tal discussão, sendo de fundamental importância para o aprimoramento dos currículos escolares, questão que deve perpassar não somente o cotidiano escolar, mas toda a vida social do aluno exterior à escola (BRASIL, 2006). No caso dos indígenas, para SILVA & SILVA,

Podemos pensar como ponto de partida para o ensino sobre as diversidades étnicas no Brasil o questionamento a respeito do que sabemos sobre esse assunto, e consequentemente sobre a história da nossa sociedade. [...] Por isso, é necessário o cuidado na seleção de subsídios que possam efetivamente corresponder a uma abordagem histórica coerente com a realidade indígena contemporânea (SILVA & SILVA, 2013, p. 195).

A ênfase no sócio diversidades indígenas, citando outro exemplo comum no currículo brasileiro, possibilitará a desmistificação das imagens genéricas do “índio”, da “cultura indígena”, questionando estereótipos presentes em muitos materiais didáticos. O livro didático mesmo pode ser visto como um produto cultural dotado de alto grau de complexidade, cuja produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas (MIRANDA, 2004).

Assim, o livro didático vincula-se ao contexto histórico em que foi produzido, podendo, em casos mais extremos, ser visto como meio de manipulação e controle ideológico destinado à formação de crianças e jovens. Assim pode ser discutido a partir do papel que exerceu em determinados momentos de nossa história, como durante o Estado Novo (1937-1945) ou a Ditadura Militar (1964-1985). Como bem salientou Stuart Hall: “uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tantas nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos (HALL, 1999 apud SILVA, 2004).

Mas também, positivamente, nas reformulações pelas quais tem passado desde a redemocratização, quando novos atores sociais devem ser incluídos no debate nacional acerca dos caminhos da educação. Trata-se do questionamento e da quebra de certas narrativas por contra-narrativas promovidas pelas transformações internas como as ocorridas a partir de movimentos de minorias étnicas cujo exemplo dos negros nos EUA é basilar (SILVA, 2007).

No que diz respeito à situação educacional de afro-brasileiros e sobre a relação entre as desigualdades sociais e a oportunidade educacional, Hasenbalg adverte para a produção do fracasso como diagnóstico:

O negro, frente à educação, enfrenta três impasses [...]: primeiro, o negro ingressa ou não ingressa no sistema formal de ensino? Segundo: o negro consegue vencer a barreira da 1ª série do 1º grau, enfim, consegue se alfabetizar ou não? Terceiro impasse: o negro consegue completar as quatro primeiras séries do 1º grau, o antigo primário? (2007, p. 24).

Hasenbalg explica que, numa análise de Maria Teresa Ramos Dias, constatou-se uma fortíssima relação entre desempenho e nível socioeconômico. Isso porque as escolas primárias públicas tendem a recrutar clientela socialmente homogêneas. Ou seja, a escola recruta, majoritariamente, alunos de classe média ou, majoritariamente, alunos pobres, isto é, as classe sociais encontram-se espacialmente segregadas. O estudo revela ainda uma série de mecanismos discriminatórios de admissão, de forma que a escola de classe média busca defender o seu status, sua imagem e seu desempenho, recusando a criança pobre. Quanto as crianças negras, mesmo sendo da mesma classe social que a criança branca, tem um

desempenho pior. Mesmo considerando crianças da mesma classe social, as crianças negras tendem a ser recrutadas para escolas de alunado mais pobre.

Uma implicação pedagógica séria da constatação de Hasenbalg diz respeito à má preparação dos professores para lidarem com heterogeneidade do alunado, sejam elas de classes, étnicas ou raciais:

Uma definição inicial da situação – eu percebo meus alunos como não educáveis, porque vêm de famílias problemáticas, porque eles mesmos são problemáticos, sujos, mal alimentados – afeta os resultados, mesmo quando ela é falsa. [...] portanto, minha definição inicial, mesmo quando é falsa, se realiza no processo educacional (Ibid, p. 26).

No âmbito escolar, a Pluralidade Cultural como tema transversal se opera por meio da interdisciplinaridade, como estruturado em documento oficial do MEC: ética, conhecimentos jurídicos, históricos, geográficos, antropológicos, da Lingüística, da Psicologia, da Sociologia. Desse modo, a História contribui para a discussão a partir dos aspectos da diversidade cultural, do ponto de vista do atendimento pleno dos direitos de cidadania, demonstrando os mecanismos de resistência e as relações entre os diversos povos e culturas que forjaram a história brasileira.

A pluralidade cultural como tema transversal nas aulas de história

A redemocratização trouxe discussões no âmbito do debate pedagógico sobre as dimensões sociopolíticas e ideológicas da prática educativa. Desde os anos 1990 debate-se com mais ênfase acerca da formação de professores reflexivos, investigadores de sua prática. Tal profissional seria capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar, de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para sua superação, de avaliar a adequação de suas escolhas e reorientar a ação para intervir de forma mais qualificada no processo de aprendizagem do aluno (CAIMI, 2007).

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por reformulações curriculares no Brasil que não necessariamente repercutiram na modificação de praticas docentes. A LDB de 1996 reforçava a tradicional centralização das tomadas de decisão sobre a escola. De qualquer modo, nos anos 1980 e 1990, reformulações curriculares já esboçavam a tentativa de romper com a ideia de impor um pacote diretivo à escola, o que culminou na elaboração dos PCN's.

Para SILVA (2013), com a LDB e os PCN's, o lugar ocupado pela História está intimamente ligado às intencionalidades educativas expressas na política educacional

implementada na década de 1990 no contexto de globalização da economia, de desenvolvimento de novas tecnologias e de consolidação da democracia no Brasil. A LDB 9394/96 expressa o que da cultura e da História o Estado brasileiro considerava necessário transmitir aos alunos por meio da disciplina, com ênfase no estudo da História do Brasil por meio da tríade “as matrizes indígena, africana e européia na formação do povo brasileiro”.

Já os PCN’s, com relação às intencionalidades educativas, reforçaram o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do reconhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia. As demandas dos grupos sociais constituíram um movimento essencial na sociedade brasileira a partir dos anos 1970, com a mobilização de mulheres, negros e indígenas, entre outros grupos, contra o racismo, os preconceitos, a marginalização e outras práticas de exclusão e dominação. Em decorrência da constituição de 1988, várias políticas foram implantadas, tais como delegacias de mulheres, demarcação de terras indígenas, ações afirmativas para a população afrodescendente, implementação de cotas, etc. (SILVA & FONSECA, 2010).

Diante de suas possibilidades em sala de aula, quando se pensa no tema da Pluralidade Cultural trabalhado de forma transversal, pensa-se no tema da interculturalidade, que deve estar calcado no paradigma da diferença, com base num princípio ético que vê na alteridade uma estética da existência, uma forma não contemplativa, mas relacional. Nesse sentido, a educação intercultural ultrapassa a simples perspectiva do multiculturalismo, já que dentro deste conceito as culturas se revelam apenas no encontro das diferenças. Assim, na interculturalidade, não se revela apenas um encontro de culturas, mas a invenção da cultura, o que remete a novas criações temporais (SILVA, 2004, p. 7).

Em sala de aula, a Pluralidade Cultural, além de se prestar a importante papel na formação da cidadania pelo viés da História, a partir da compreensão temporal das relações culturais, conta com o significativo apoio da legislação que, por outro lado, mas de forma intensamente contígua, determina obrigatoriedades e oferece parâmetros para os currículos, o que desembocará no trabalho na sala de aula. Para tanto, conta-se com a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 (que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio), além da LDB e dos PCN’s, resultados, em grande parte, da ativa participação dos chamados “Movimentos Indígenas” e o “Movimento Negro”, que contribuíram neste processo, reclamando a necessidade de pensarmos em práticas educativas para a construção de relações interculturais numa perspectiva crítica (SILVA, 2013, p. 184).

Um importante aspecto no trabalho em sala de aula diz respeito à posição do professor, que deve estar sempre atento ao “novo” que deve surgir em termos de questões a serem trabalhadas, posto que sempre estão relacionadas à dinâmica social. Neste caso, o professor deverá estar pronto para, caso seja necessário, abandonar a visão limitada de conteúdos pré-estabelecidos e adentrar no terreno da interdisciplinaridade. Assim, professores e alunos devem ser vistos como agentes da aprendizagem, numa relação que dialogue com a realidade. Desse modo, uma semana do meio ambiente organizada na escola que restrinja a discussão do tema àquela única semana no ano, não atende aos interesses da transversalidade. Porém, se tiver reflexos no cotidiano escolar, na adoção de novas posturas sobre a preservação do meio ambiente, também na vida do aluno fora da escola, terá atendido seu objetivo.

Em termos metodológicos, as atividades em sala de aula devem ser pensadas de forma que o aluno não enxergue o conteúdo como algo compartimentado, desassociado e compreendido sem relação com os conteúdos de outras áreas de conhecimento. Uma pintura que represente a primeira missa no Brasil, por exemplo, pode ser trabalhada por várias áreas do conhecimento conjuntamente, de modo a garantir uma visão polifônica de seu significado: com um texto que a complemente, propicia um estudo da Língua Portuguesa; a cena retratada pode servir a apontamentos históricos e geográficos; a pintura, em si, pode levar a apontamentos na área da disciplina Arte, bem como o material de sua feitura pode ensejar uma abordagem química das tintas utilizadas. O próprio conteúdo da imagem pode servir à discussão da disciplina Religião.

Assim, entende-se que trabalhar os diversos conhecimentos numa perspectiva transversal constitui-se como interessante postura didática. Por outro lado, outro importante caminho trilhado pela transversalidade permite o aprofundamento da formação cidadã, como temos apontado, no que se refere à pluralidade cultural. A declaração universal sobre a diversidade cultural relata em seu Artigo 6º que:

[...] Enquanto se garanta a livre circulação das ideias mediante a palavra e a imagem, deve-se cuidar para que todas as culturas possam se expressar e se fazer conhecidas. A liberdade de expressão, o pluralismo dos meios de comunicação, o multilinguismo, a igualdade de acesso às expressões artísticas, ao conhecimento científico e tecnológico – inclusive em formato digital – e a possibilidade, para todas as culturas, de estar presentes nos meios de expressão e de difusão, são garantias da diversidade cultural. (Declaração universal sobre a diversidade cultural, 2002).

Não obstante, o que talvez se veja na prática, e pesquisas já o apontaram, é a dificuldade dos professores em se desapegarem dos conteúdos, até mesmo por insegurança. No caso de alguns professores, talvez os apegos aos métodos tradicionais de ensino entrem

a perspectiva da transversalidade, relativamente recente do ponto de vista das orientações curriculares. Ao invés disso, a transversalidade

[...] propõe-se uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. A afirmação da diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, tendo a ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais (BRASIL,1997, p.19).

Pela metodologia discursiva e pelos temas que lhe são próprios, a história apresenta-se como campo privilegiado para a abordagem transversal. O tema da pluralidade cultural, em sua importância, acaba por encontrar grande terreno para seu entendimento e debate a partir da historicidade que, entre outros elementos, o constitui.

Conclusão

Os temas transversais propõem-se ao atendimento de questões urgentes que não se limitam ao recorte que se lhes atribuem os currículos escolares. Demandas atinentes à cidadania, respeito à diversidade, questões de gênero, meio ambiente, ética, entre tantas outras, constituem áreas onde o enfoque interdisciplinar pode em grande medida atender aos interesses dos alunos, não somente na sala de aula, mas também como sujeitos sociais.

Para além do conceito de tolerância, o tema da pluralidade cultural, um dentre os temas transversais propostos pelo MEC, propicia a discussão de nossos pressupostos históricos que em grande medida formatam a nossa identidade cultural. Desse modo, a pluralidade cultural deve apontar para um caminho de diálogo e interação entre as matrizes culturais brasileiras de maneira que se possa compreender o papel de cada uma delas na formação da sociedade.

No que se refere às aulas de História, a compreensão da nossa formação sócio-cultural a partir da temporalidade oferecida pela visão histórica possibilita a construção de novas formas de relações interculturais, bem como a rejeição a mitos e estereótipos que sustentam formas de preconceito e intolerância.

Como tema transversal, a Pluralidade Cultural dialoga com a História, de onde retira muitos de seus atributos.

O trabalho pedagógico com a transversalidade é uma educação para a vida, pois perpassa a idéia de um recorte dentro de um conteúdo de uma determinada disciplina, passando a orientar idéias e posicionamentos perante importantes questões do cotidiano dos alunos.

A partir desta formação para uma atuação mais crítica diante de questões sociais e culturais, o tema da pluralidade cultural enfrenta o grande desafio de tentar apontar no sentido do respeito e da interação entre as diversas culturas que formam a sociedade brasileira diante de uma realidade pautada ainda por grande desigualdade social e preconceito racial. De qualquer modo, o trabalho em sala de aula propiciado pela abordagem transversal da pluralidade cultural serve hoje à crítica de tais mazelas sociais e servirá, no futuro, às alternativas que se abrirão no sentido de superar este atraso.

ABSTRACT

This article presents a bibliographical study about the concept of transversality and its application in the area of Cultural Plurality, observing some of its reflexes in the classroom work of the History discipline, in order to discuss methodological and content possibilities, in which one works Concepts such as ethnicity, citizenship, culture, racism and prejudice, in the sense of envisioning ways for a citizen and conscious formation of the student of History.

Keywords: Cultural plurality. Transversality. History teaching.

Referências Bibliográficas

BARROS, J.; SOUSA JÚNIOR, J.; ANDRADE, S. **Temas transversais e o ensino de História: a transversalidade no estudo de História do Ensino Fundamental II nas escolas públicas municipais de Caxias - MA.** Caxias, 2010. 79p. Proposta Pedagógica (Graduação). Curso de História, Centro de Estudos Superiores de Caxias, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEF, 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAIMI, FLÁVIA ELOISA. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História.**2007

CARDONA, Fernando. **Transdisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Multidisciplinaridade.** Fevereiro 2010 *Ensino Fundamental* (Coordenação de Rosa Margarida de Carvalho Rocha e Azoilda Loretto da Trindade): BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

HASENBALG, CARLOS; SILVA, NELSON DO VALLE. **Relações raciais no Brasil contemporânea.** Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora; Iuperj, 1992.

Lima, Aline Cristina da Silva; Azevedo, Crislane Barbosa. **A interdisciplinaridade no Brasil e o ensino de história: um diálogo possível.** *Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão*, v. 2, n. 3, jul./dez. 2013

Miranda, Sonia Regina; Luca, Tania Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Rev. Bras. Hist.* vol.24 no.48 São Paulo, 2004.

SILVA, E.; SILVA, M. As diversidades étnicas no Brasil: desafios às práticas escolares. In: SILVA, E.; SILVA, M. **A temática indígena na sala de aula:** Reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013.

SILVA, M. L. História e interculturalidade: aspectos críticos à educação e ao multiculturalismo no Brasil. **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Anais.** Coimbra, 2004.

Unesco. **Declaração universal sobre a diversidade cultural,** 2002.