

Desafios e perspectivas de um currículo de história promotor das relações étnico-raciais no Brasil

*Crislane Barbosa Azevedo**

Resumo

Neste artigo, discorreremos acerca das iniciativas governamentais promotoras de uma Educação das relações étnico-raciais e apresentamos desafios e perspectivas referentes à articulação desta Educação com o ensino de História, enfatizando a necessidade de adoção de princípios de um currículo multicultural. Com base em pesquisa bibliográfica e fontes legais, partimos do pressuposto de que, no Brasil, um ensino de História atento à etnicidade possibilita meios para conscientização da importância dos diferentes grupos formadores da nação brasileira, uma vez que conteúdos e saberes diversificados terão lugar nas atividades escolares. A importância desse conhecimento, tendo em vista a promoção de uma sociedade democrática, cidadã e historicamente consciente, integra o presente estudo.

Palavras-chave: Etnicidade; Ensino de História; Diversidade cultural.

A diversidade da cultura brasileira, fruto, em grande parte, dos resultados do nosso processo histórico é um fato. Vários pesquisadores, a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas e posturas político-ideológicas, concordam com esta evidência. São exemplos desses pesquisadores, entre outros: Sergio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes e Renato Ortiz.

Apesar da forte influência da cultura europeia, decorrente da colonização portuguesa, as culturas indígena e africana não foram apagadas. No campo educacional, contudo, o modelo de organização implantado seguiu os ditames da cultura portuguesa e atravessou séculos da nossa história. Em outras palavras, embora dispuséssemos de pluralidade étnico-cultural, a escola brasileira seguia marcada pelo seu caráter homogeneizador e silenciador das diferenças, principalmente aquelas provenientes das matrizes civilizatórias indígena e africana.

Os resultados dessa forma de organização são preocupantes, como bem evidenciam dados de entidades como a Fundação Carlos Chagas e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisas realizadas por estas instituições ao longo dos anos de 1980 e 1990 apontam não só que os índices de evasão e repetência são maiores entre crianças negras e mestiças do que em brancas, mas também a desproporcionalidade entre a quantidade de afro-brasileiros que ingressam no ensino básico e o percentual dos que conseguem chegar ao ensino superior.

A partir do exposto, com base em pesquisa bibliográfica e fontes legais, neste estudo de caráter propositivo, discorreremos acerca das iniciativas governamentais capazes de promover uma Educação das relações étnico-raciais e apresentaremos desafios e perspectivas referentes à articulação desta Educação com o ensino de História. Dessa forma, refletiremos sobre a relação entre ensino de História, princípios de um currículo multicultural e a efetividade de uma educação promotora das relações étnico-raciais.

O estudo acerca da Educação das relações étnico-raciais e a sua articulação com o ensino de História proporcionam, em parte, a compreensão do atual estágio em que se encontra o ensino da disciplina no país, bem como a promoção de políticas públicas em prol do reconhecimento e da valorização da diversidade cultural brasileira. A Educação das relações étnico-raciais, em conjunto com o ensino de História, possibilita meios para conscientização da importância de grupos como os afro-brasileiros, por exemplo, na construção do Brasil, uma vez que conteúdos e saberes próprios e relativos às suas especificidades terão lugar nas atividades escolares. A importância desse conhecimento, tendo em vista a promoção de uma sociedade democrática, cidadã e historicamente consciente justifica o estudo do tema.

Apesar de a mobilização negra datar da década de 1930, foi apenas no final dos anos de 1970 que novos atores sociais apareceram no cenário político brasileiro por meio de movimentos populares ligados, principalmente, às questões de gênero e etnia. A atenção central desses movimentos era a reivindicação de atendimentos às necessidades de seus grupos representados e o reconhecimento de direitos de cidadania. Entre esses movimentos sociais, podemos citar o movimento indigenista, que solicitava ao governo a demarcação de terras indígenas e o direito e respeito à sua própria cultura, além dos movimentos de consciência negra, cujo maior exemplo é o Movimento Negro Unificado, organizado em 1978. Tais movimentos lutavam contra o preconceito e principalmente contra a discriminação racial, ou seja, o racismo difundido na sociedade civil. Além disso, buscava o direito à diferença, baseado no estudo, respeito, reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e indígena.

Nesse contexto, portanto, insere-se a questão relativa à valorização da diversidade étnico-cultural de nossa formação no sistema educacional brasileiro. Assim, neste sistema torna-se obrigatória a introdução de conteúdos e temáticas da histórica da África e dos afro-brasileiros, bem como dos remanescentes de nações indí-

genas. Com relação específica à África, busca-se acabar com a ignorância acerca do continente e de suas tradições, muitas das quais inerentes à formação da população brasileira. Tal ausência de conhecimento é responsável pela consideração do continente como um bloco homogêneo, cujas características denunciam um amontoado de problemas políticos e econômicos. Este pressuposto difundido na sociedade brasileira é responsável também por concepções negativas sobre a africanidade no Brasil. Um estudo sobre a África desenvolvido com atenção a diversas temporalidades encontra defesa em obras de respeitáveis historiadores desde a década de 1960. Braudel (1989), pesquisador da África *in loco*, escreveu um livro para jovens estudantes, no qual inseria análises acerca do continente africano e apresentava possibilidades de estudos sobre o tempo presente na “África Negra de hoje [década de 1960] e amanhã”. Suas observações sobre as diásporas africanas estimulam a pesquisa e o ensino de temas africanistas: “é de notar-se o fato, importante para o mundo negro atual, de que existem Áfricas vivas no Novo Mundo. Fortes núcleos étnicos se desenvolveram e se perpetuaram até nossos dias no norte e no sul da América, ao passo que nenhuma destas Áfricas exiladas sobreviveu na Ásia ou em terras do Islã” (BRAUDEL, 1989, p.140). O historiador francês, ao se referir à História ensinada, propunha um ensino mais pluralista e menos etnocêntrico. A linearidade marcante na definição dos conteúdos poderia ser, em sua opinião, substituída pelas durações, economias, cultura material, povos, entre outras possibilidades.

No Brasil, as atuais ações voltadas para o tratamento da etnicidade são afirmadas como pluralidade cultural e permeiam as políticas públicas para a educação escolar básica. Tal inserção da etnicidade na educação escolar tornou-se uma realidade no país em virtude da organização dos movimentos sociais junto aos governos dos dois últimos presidentes da República - Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio da Silva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº. 9.394 de 1996, em seu art. 26, confirmou o estabelecido no art. 242 da

Constituição Federal de 1988 ao determinar que o ensino da História do Brasil deverá levar em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. Posteriormente, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Não obrigatórios, deveriam, porém, constituir-se em referência nacional para que os sistemas de ensino estaduais e municipais viessem a adequá-los às suas realidades educacionais locais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) voltados à disciplina de História incorporam grande parte das discussões acadêmicas dos últimos anos sobre o ensino da matéria como: o trabalho com noções e conceitos básicos, uma perspectiva interdisciplinar e pluricultural de currículo, o ensino articulado com a pesquisa, o uso de fontes e diferentes linguagens no ensino da disciplina, atenção às múltiplas temporalidades e o ensino a partir de eixos temáticos. A proposta curricular oficial aponta ainda a necessidade de articulação dos diversos eixos aos temas transversais: meioambiente, ética, pluralidade cultural, saúde, educação sexual, trabalho e consumo.

No âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o desafio da implementação de uma educação pautada na diversidade da população brasileira, nas relações étnico-raciais encontra possibilidades de trabalho por meio do tema transversal Pluralidade Cultural. Busca-se que os temas transversais perpassem todas as disciplinas curriculares numa tentativa de interdisciplinaridade. Esse mesmo documento do Ministério da Educação aponta como um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental o conhecimento e a valorização da pluralidade do patrimônio cultural do país e afirma que alunos e professores devem se contrapor a quaisquer formas de discriminação baseada em diferenças culturais, sexuais, étnicas ou de classe social, por exemplo.

Em termos de temas e conteúdos para a promoção de estudos pluriculturais, a proposta curricular dos Parâmetros - Temas Transversais aponta no sentido de serem trabalhados diversos as-

suntos. Citamos, por exemplo: pluralidade cultural e a vida familiar e comunitária dos adolescentes no Brasil; pluralidade cultural na formação do Brasil com atenção à origem, contribuição econômica e herança étnica e cultural dos povos formadores; o ser humano como agente social e produtor de cultura (diferentes linguagens, usos e costumes, produção artística, língua, visões de mundo, relações com a natureza e com o corpo); direitos humanos e direitos de cidadania.

Concordamos com Gonçalves e Silva (2003) quando afirmam que para não vermos o tema da Pluralidade Cultural, preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ser tratado como mero arranjo de conteúdos e métodos pedagógicos, torna-se necessário um ensino baseado em uma perspectiva curricular multicultural capaz de desconstruir determinadas categorias e significações que acentuam e atualizam atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Políticas públicas voltadas para o tratamento da etnicidade ganharam novo impulso no Brasil cinco anos após a publicação dos Parâmetros. Em janeiro de 2003, foi sancionada a Lei Federal nº. 10.639, que proporcionou reflexos diretos e obrigatórios no ensino de História. O diploma legal determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura da África e dos afro-brasileiros na Educação Básica. A lei, regulamentada em longo parecer no ano seguinte, facilmente acessível na página do MEC na internet e distribuído para as escolas da rede pública, trata desde o processo de organização da lei até sugestões de trabalho para a sua implementação nas escolas. O parecer estabelece princípios orientadores, atentando para a consciência política e histórica da diversidade, para o fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. A partir destes princípios determina-se que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana deve promover o reconhecimento e a valorização das raízes africanas do Brasil, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas. Realizado por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, esse ensino deve buscar meios res-

peitosos de convivência, em que todos se sintam estimulados a expor e defender as suas especificidades étnico-raciais.

A lei 10.639/2003 busca atendimento por meio de todas as disciplinas escolares. Contudo, à História é dada atenção especial. Concernente a esta área de conhecimento, Mattos (2003) salienta um encaminhamento em quatro direções principais. A primeira seria criar “condições para uma abordagem da história da África no mesmo nível de profundidade com que se estuda a história europeia e suas influências sobre o continente americano”. A segunda passaria por “historicizar o processo de racialização dos negros nas Américas, em suas relações com a memória da escravidão, e suas implicações em termos de definição de direitos civis nos países do continente”. A terceira direção apontaria a necessidade de “incorporar, à formação de professores, a historiografia mais recente sobre a história da escravidão no Brasil”. Por fim, o último encaminhamento teria por base incorporar “à formação de professores do ensino fundamental as novas pesquisas que abordam, historicamente, experiências concretas de criação e de transformações culturais identitárias, na experiência da diáspora africana” (MATTOS apud ABREU; SOIHET, 2003, pp.127-136).

Em 2008 mais uma carta legal, a lei 11.645, tornava-se pública e vinha estabelecer a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Se por um lado as leis representam uma conquista e um avanço da sociedade, já que possibilitam a construção de uma educação crítica acerca de aspectos de etnicidade na escola brasileira, por outro, não se pode esquecer que desafios ainda devem ser enfrentados para que as mesmas não se tornem letras-mortas e venham contribuir efetivamente para uma educação plural.

Um dos desafios para os sistemas educacionais no país em relação ao cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 refere-se à qualificação dos professores, principalmente daqueles que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Muitos destes com formação polivalente e sem curso superior, precisam ser habi-

litados para o trabalho com temáticas voltadas para questões de etnicidade. Entre os desafios relacionados à formação de professores para a sociedade contemporânea, destaca-se o de formar docentes orientados para trabalhos com a educação das relações étnico-raciais, uma vez que envolve a necessidade de formação para a desconstrução de estereótipos de raça, etnia, sexo, religião, entre outros. Para tanto são requeridos conhecimentos que extrapolam teorias historiográficas e correntes pedagógicas. É necessário, sobretudo, sensibilidade para percebermos as diferentes posturas e visões de mundo dentro de uma sala de aula, frutos de diferentes referenciais civilizatórios. Em termos de perspectivas, acreditamos que para o êxito do que propõem as políticas públicas para a promoção de uma educação plural devem ser empreendidos esforços por parte dos administradores ligados à área de promoção da igualdade racial, buscando oferecer, em parceria com as escolas, cursos de extensão acerca da história e da cultura da África e dos afro-brasileiros, bem como dos remanescentes de nações indígenas.

No tocante, especificamente, à formação de professores de História, merece atenção uma observação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais voltados à área de História e os Parâmetros Curriculares Nacionais voltados aos Temas Transversais sugerem caminhos para a efetivação de um ensino plural em termos étnico-raciais, diferenciando-se das Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica (2001), mais caracterizadas pela formação por competências. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História (2001) privilegiam a formação do historiador, pautada na pesquisa. Diante das diferentes propostas de formação docente, cabe aos professores formadores o enfrentamento de mais um desafio. Tais profissionais deverão analisar e rever permanentemente suas práticas de forma sensível à educação das relações étnico-raciais, procurando ir além da consideração dessa educação como um tema de estudo ou um conteúdo a ser trabalhado em determinado momento da formação. É importante

transformar pressupostos e discussões sobre etnicidade em uma prática teórica e vivência política, objetivando, como lembram Canen e Moreira (2001), a promoção tanto da representação de vozes culturais plurais quanto do diálogo das diferenças.

No âmbito no ensino superior, acreditamos que no Conselho Nacional de Educação poderiam ser levantadas discussões com o fito de ser estabelecida nos cursos de licenciatura a disciplina de História da África ou outra mais específica e denominada mesmo de Relações étnico-raciais e educação. Além disso, a exemplo do que já ocorre em alguns estados do país, como nos lembram Gonçalves e Silva (2003) em seus estudos sobre multiculturalismo e educação, é importante que essa formação encontre lugar em cursos de pós-graduação *lacto e stricto sensu* sobre pluralidade cultural e educação das relações étnicas. Atualmente existem bons exemplos de programas de pós-graduação em educação com pesquisadores voltados para essa discussão. Exemplo dessa iniciativa encontra-se na Universidade do Estado da Bahia. Nesta instituição há o desenvolvimento de pesquisas e trabalhos publicados¹. O fato é que nos últimos anos, principalmente na última década, pesquisadores nas linhas de formação de professores, currículo e história da educação têm se aproximado dos estudos sobre negro e educação, desenvolvendo pesquisas que articulam educação dos negros e memória; currículo e multiculturalismo; formação de professores e diversidade cultural.

Além disso, torna-se necessária a publicação de materiais didáticos que possam dar suporte técnico aos professores. A inexistência de recursos didáticos foi uma das principais questões levantadas por professores de História quando da regulamentação da Lei nº. 10.639 de 2003 e da publicação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004), pois a maioria relatava que a sua formação no ensino superior não havia possibilitado a qualificação adequada para tratar das questões pertinentes aos novos preceitos legais para este ensino.

Do exposto, restaria aos órgãos responsáveis pela promoção e gerência do sistema educacional a tomada de medidas para suprir essa lacuna. Alternativa interessante seria o incentivo, por meio de concursos e premiações, à elaboração de material didático condizente com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nos vários estados do país, obviamente atendendo às peculiaridades locais. Certamente seria um dos meios para uma melhor concretização dos princípios de um ensino de História marcado pela pluralidade e atento às discussões sobre etnicidade. Um exemplo, não ligado a um estado ou à construção de recursos didáticos, porém merecedor de destaque, é o concurso “Negro e Educação”, promovido pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Tal certame exemplifica o aumento da presença da temática em fóruns de discussão².

Sobre a questão da produção de livros didáticos condizentes com as discussões sobre etnicidade, Henriques e Cavalleiro (2005), na Coleção Educação Para Todos, publicada pelo Ministério da Educação, apresentam um balanço positivo das ações empreendidas pelo Ministério da Educação no que se refere à temática da educação das relações étnico-raciais. Dispondo de dados mais atualizados e específicos sobre materiais didáticos, Lúcia Braga, técnica do Ministério da Educação, nos informa que entre 2005 e 2008 foram publicados mais 19 títulos, com tiragem de 10 mil exemplares. Quanto às Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram distribuídos mais de um milhão de exemplares às escolas públicas do país.

Além disso, as avaliações de professores de todo o país, mediante o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), vêm contribuindo, nos últimos anos, para a melhoria dos livros didáticos no que se refere aos aspectos relacionados às práticas éticas e cidadãs, nas quais encontram espaço as relações de etnicidade. O Programa Nacional do Livro Didático traz a exigência de que os

livros de História atendam ao que determinam as leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, sendo a desobediência motivo para exclusão dos livros do Programa³.

Espera-se que, a partir do que já foi promulgado e regulamentado, executado e avaliado, as escolas brasileiras obtenham condições humanas e materiais para assumirem efetivamente seu papel social e político de reconhecimento, valorização e difusão da pluralidade étnico-racial do Brasil.

No que se refere à qualificação continuada do corpo docente, é importante chamar a atenção também para o papel das escolas nesse contexto. Dentro de um projeto de gestão participativa, diretores e coordenadores têm, entre outras, a função de materializar cursos, palestras e mostras no âmbito de sua instituição de ensino, além de “animar” professores à participação em encontros de leitura e discussões. O racismo e a abordagem da questão racial nos livros didáticos de História podem figurar como temas para encontros e discussões entre os docentes. A partir daí, haveria a possibilidade de desenvolvimento de projetos e programas abrangendo diferentes áreas em prol da promoção da Educação das relações étnico-raciais.

Como lembram os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes aos Temas Transversais, compreender que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade. Para tanto, a existência de legislação preocupada com o assunto é importante, contudo, não suficiente. Assim, a escola possui um importante papel a desempenhar nesse sentido. Se, por um lado, com as instituições de ensino podemos combater atitudes preconceituosas e discriminatórias, por outro, não podemos esquecer a dimensão social que os problemas de preconceito e discriminação possuem. Em decorrência disso, torna-se necessário que a escola promova uma abertura a novas formas de relações sociais e interpessoais que envolvam manifestações da comunidade ou comunidades do entorno escolar.

Em relação ao ensino de História, especificamente, acreditamos que ainda existe muito a ser feito. As condições para tanto encontram também um novo desafio: a redução da carga horária da disciplina na Educação Básica, ocorrida em muitos dos sistemas de ensino do país a partir do ano de 2005. Conseqüentemente, os professores da disciplina têm um considerável aumento de trabalho, em muitas ocasiões, não seguido dos suportes materiais e mesmo humanos, necessários para o desenvolvimento das atividades diversas requeridas pelas especificidades dos alunos. Por isso, a importância e necessidade do trabalho conjunto entre escola, comunidade e sistema de ensino.

Essa articulação é importante também para que evitemos práticas escolares aligeiradas ou superficiais, implementadas apenas com o intuito do atendimento a uma determinação oficial, porém, descontextualizadas da prática. Um possível encaminhamento nesse sentido aponta-nos para a promoção de um currículo multicultural. Neste é imprescindível constar, obviamente, o domínio dos conteúdos escolares e clara definição teórico-metodológica do professor. Entretanto, nada disso surte efeito se não estiver presente nas práticas docentes uma sensibilidade para tratar ações e imaginário dos alunos em formação e provenientes de diferentes matrizes civilizatórias.

Ao pôr em prática uma determinada perspectiva curricular, devemos atentar para problemas quanto à sua execução, uma vez que de nada adiantará reformar se faltarem espaço próprio e materiais didáticos específicos para a materialização da nova proposta, assim como apoio financeiro e boa gestão em termos humanos e administrativos.

Ao discutirmos perspectivas de currículo em História, é importante atentarmos para questões importantes: a concepção geral da história que se deve ensinar; o lugar da interdisciplinaridade; as finalidades do ensino da disciplina; os conteúdos a serem ensinados, os métodos a serem usados, bem como a qualidade dos li-

vros didáticos. No planejamento de um currículo, devemos considerar não só as indicações provenientes do contexto, mas também as características dos alunos e do ano/série de estudos. Essas indicações contribuirão para a definição das metas educacionais.

Fonseca (2003), ao se questionar sobre o que é preciso fazer no currículo de História, afirma que é necessário introduzir novos temas e conteúdos considerados universais em uma perspectiva multicultural, com atenção ao currículo real construído no cotidiano escolar. No interior da diversidade, dois exemplos de perspectivas trilhadas pela história ensinada são: a perspectiva curricular temática e a multicultural.

Multiculturalismo, conforme Silvério (2000), pode ser entendido como um terreno de luta em torno da reformulação da memória histórica, da identidade nacional, da representação individual e social, bem como da política da diferença. Em outras palavras, o multiculturalismo nasce em sociedades cujos processos históricos foram marcados pela presença e pelo confronto de povos culturalmente diferentes e representa uma reação ao etnocentrismo. Justificativas científicas embasaram pressupostos racistas largamente no século XIX na Europa. Apropriações da teoria da evolução das espécies de Darwin feitas por pensadores ingleses, como Francis Galton, deram origem a uma série de práticas eugenistas e racistas. Contra os resquícios consequentes dessas práticas desenvolveram-se pressupostos e ações multiculturais.

Gonçalves e Silva (2003) registram que o multiculturalismo não surgiu como um movimento no campo da educação, antes, expressões do multiculturalismo se fizeram presentes nas artes, nos movimentos sociais, em ações políticas. Apesar de remontar ao século XIX, em termos mundiais, expressões multiculturais ganham maior visibilidade em meio aos movimentos de luta por direitos dos negros, desencadeados na década de 1960.

No Brasil, entre os anos de 1970 e 1980, com a emergência de movimentos sociais contra os governos militares, reivindicações sob

uma perspectiva político-cultural apareceram. Resultados de tais reclamações se fizeram presentes na Constituição de 1988. Pela Carta Magna o racismo passou a ser considerado crime inafiançável. O contexto era propício para a produção de uma legislação favorável a projetos multiculturais, a exemplo de ações afirmativas no campo educacional que ganharam espaço junto aos governos na década seguinte - 1990.

A proposta de um ensino desenvolvido a partir de uma perspectiva curricular multicultural é também apresentada por Gadotti (1992). O pesquisador defende tal perspectiva educacional como estratégia em prol da redução dos índices de evasão e repetência de segmentos menos favorecidos da sociedade brasileira. No entanto, críticas existem ao multiculturalismo e aparecem parcialmente dentro do debate entre as concepções de pluralismo e universalismo. Há quem concorde com a preservação e reconhecimento da cultura de grupos como afro-brasileiros ou indígenas, sem aceitar, no entanto, que isso tenha espaço nas escolas, consideradas lugares públicos nos quais deveriam vigorar somente valores universais. Acerca dessa problemática, Martuccelli (1996) explica que os indivíduos já não se satisfazem mais com uma identidade privada, gerando uma busca de afirmação pública das suas identidades. Nesse sentido, o pesquisador apresenta a noção de equidade, que, diferente de igualdade, não nega, mas reconhece a pertinência política das especificidades culturais dos indivíduos e dos grupos. Dessa maneira, para se chegar à dita “igualdade de oportunidades”, é preciso dar “tratamento diferenciado aos membros das coletividades”. Logo, baseada em tal concepção, a escola deve se tornar palco de práticas curriculares multiculturais.

De acordo com Masseto (1998), uma competência necessária ao docente é a de ser ele um construtor e gestor de currículo. São muitos os saberes e os conhecimentos que um docente deve dominar para não se perder na sua prática e para discutir questões educacionais com propriedade. Indubitavelmente, o sucesso de ativi-

dades multiculturais no ensino de História depende do domínio de conhecimentos dos professores e reflexões mínimas do que é, como se constitui e quem constrói o currículo.

É grande a complexidade de relações existentes nos bastidores da elaboração de um currículo. O que parece bem organizado, formatado e coeso não permite ver as discussões, os interesses e a força com que concepções de mundo e de educação se sobrepujam a outras no currículo pronto, acabado, impresso e encadernado.

De acordo com Tardif (2000), a necessidade de discussão entre os professores acerca de aspectos curriculares é um fato, compondo o repertório de saberes necessários à docência, e tendo em vista também o fato de que “o currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos”. Como afirma Silva (1999), “já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas”. O que leva o currículo a ser considerado um produto social e cultural.

Em conformidade com o pensamento de Silva (1999), atesta-se a importância da atenção a dois aspectos relativos aos objetivos do currículo com o qual trabalhamos cotidianamente: o tipo específico e desejável de pessoa embutido em sua organização e o fato de ser o currículo sempre o resultado de uma seleção de conhecimentos. Como lembra o autor: “Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetivamente como sendo a ideal é uma operação de poder”.

Um outro aspecto a considerar no presente momento, diz respeito ao chamado currículo oculto. É necessário que se analise o currículo oficial, buscando incorporar a ele as experiências bem sucedidas no ensino, no currículo vivido efetivamente entre professores e alunos, onde, certamente, ocorrem, explícita ou veladamente, manifestações da diversidade étnica e cultural brasileira.

Ao pensar no currículo em termos conceituais, pode-se dizer que, de acordo com revisões teóricas desenvolvidas nas últimas

décadas, há três grandes concepções orientadoras: a concepção tradicional e a concepção cientificista-tecnológica, que predominaram no campo pedagógico até os anos de 1970; e a concepção progressista. Esta prevalece a partir do final da década de 1980 e é fruto da influência de correntes teóricas do campo da nova sociologia da educação e da sociologia crítica sobre as concepções sócio-filosóficas de currículo.

Pode-se dizer que a perspectiva multicultural de currículo em História é marcada pela concepção progressista de currículo. Essa perspectiva multicultural viabiliza uma tomada de consciência da contemporaneidade cultural de grupos como os afro-brasileiros, na medida em que conteúdos e saberes próprios e relativos à pluralidade cultural brasileira terão lugar nas atividades escolares. É impossível para o indivíduo compreender seu tempo, se ignora todo o seu passado. Assim, para ser uma pessoa contemporânea, além de conhecer o presente, é necessário também ter consciência das suas heranças.

Em um currículo com perspectiva multicultural é importante que os professores de História estejam atentos não só aos conteúdos, mas também aos valores expostos e trabalhados em sala de aula. Isto, pois, como nos lembra Fonseca (2003), na sala de aula, o professor de História pode favorecer a manifestação de práticas e sentidos plurais ao trabalhar a memória dos alunos. Para tal, relacionando passado e presente num processo ativo de autoconhecimento e desalienação. Entretanto, o professor poderá também, inconscientemente ou deliberadamente, contribuir para a perpetuação de mitos e estereótipos da memória dominante. A adoção de práticas docentes remete sempre a uma determinada postura teórica.

A perspectiva de ensino temático e multicultural, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, deve vir acompanhada de uma mudança pedagógica na formação inicial e continuada do docente. Tal mudança exige dos professores de História sensibilidade, postura crítica e reflexão permanente sobre as ações relativas ao cotidiano escolar, no sentido de rever saberes e práti-

cas. Isso é importante para que não sejam encontradas práticas docentes permeadas pela interferência de estereótipos e preconceitos em relação a personagens negras e com reflexos destrutíveis em relação à formação dos alunos.

Pesquisadores como Hamilton e Sanford (apud GONÇALVES; SILVA, 2003), ao analisarem práticas multiculturais em instituições diversas, inclusive educacionais, mostram a existência de posturas institucionais que obscurecem os pressupostos multiculturais e contribuem para a preservação de relações de dominação e de poder. O multiculturalismo se realiza de uma forma, por exemplo, em que os “brancos” atendem às reivindicações dos “não-brancos” sem mudar suas concepções de mundo. Por isso, torna-se importante e necessário que uma educação histórica, a partir de uma perspectiva multicultural, busque efetuar um processo de “descolonização intelectual” sensível, reflexivo e crítico diante da diversidade do público escolar brasileiro.

De certo, uma educação multicultural exige dos professores um consistente trabalho de problematização sobre a formação da sociedade brasileira e uma conseqüente desconstrução de categorias, a fim de que o tema da pluralidade cultural (PCN) seja efetivamente trabalhado nas aulas de História em prol da destruição de discriminações e preconceitos veiculados tanto por meio de discursos quanto de ações. Contudo, é importante também ressaltarmos que, ao observarmos o desenvolvimento de práticas multiculturais no Brasil dos últimos anos, pode-se afirmar que em perspectivas, é possível vislumbrar mudanças significativas nas práticas escolares. As práticas próprias da educação indígena constituem exemplos disso. Apesar da sua educação etnocentrada - condições ambientais, materiais e humanas próprias das nações indígenas - tem promovido aos remanescentes indígenas, no campo educacional, um contato indireto com a cultura não-indígena.

Numa perspectiva multicultural de currículo de História atento às relações de etnicidade é importante pensar em muitos aspectos: diversidade de conhecimentos; práticas pedagógicas; represen-

tações sobre raça, classe, gênero, orientação sexual; lugares ocupados no currículo pelos sujeitos do processo ensino-aprendizagem; maneira pela qual se poderá dar voz aos alunos; proposição de uma pedagogia dialógica e um processo ensino-aprendizagem com base na articulação entre ensino e pesquisa. Um ensino de História baseado e comprometido com o multi precisa ainda dialogar com outras ciências, vivenciando práticas interdisciplinares e transversais, bem como utilizar diferentes fontes e linguagens, diversificando os meios de informação e comunicação em sala de aula e em outros espaços educativos. Dessa forma, busca-se levar o aluno a identificar-se como sujeito da história.

Ensinar História a partir de uma perspectiva multicultural e promotora da compreensão das relações étnicas e culturais existentes no Brasil é compreender que necessitamos de complementação de saberes e ações. Da mesma maneira, significa promover um processo ensino-aprendizagem em História comprometido com um olhar crítico sobre a diversidade da experiência humana e explicitamente brasileira.

Largamente utilizada no meio educacional, a expressão multicultural deve caracterizar a sociedade brasileira hoje, procurando romper a fronteira da diversidade e de um discurso de simples apego à tolerância. Deve abranger também a relação entre aspectos sociais, econômicos e políticos. Dessa maneira, será possível a crítica à escola excludente e a construção de ações realmente propositivas em nome da justiça social. O conhecimento da humanidade em sua historicidade abre caminho para isso, uma vez que permite aos indivíduos, por exemplo, condições para embates políticos conscientes e a constituição de identidades em que as relações de etnicidade podem ser consideradas relações de poder e marcadas por formas de resistência. Em síntese, um currículo de História promotor das relações étnico-raciais no Brasil deve buscar uma formação para a autonomia e não abrir margem para o mascaramento ou mesmo omissão perante as desigualdades socioeconômicas existentes no país em nome de um superficial respeito às diferenças.

Notas

* Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É autora do livro "Grupos Escolares em Sergipe (1911-1930): cultura escolar, civilização e escolarização da infância", publicado em 2009.

¹ São exemplos destes pesquisadores: Ana Célia Silva, Wilson Mattos, Narcimária do Patrocínio Luz, Delcele Mascarenhas, entre outros.

² O concurso "Negro e Educação" foi uma realização da ANPED e da ONG Ação Educativa em parceria com a Fundação Ford. Teve início em 1999 e término em 2006. No período foram realizadas quatro edições do concurso, em que foram selecionados 61 projetos de pesquisa sobre a temática alvo do certame e oriundos de diversas regiões do país. Informações diversas e relatórios de avaliação dos concursos podem ser encontrados nos sites do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira www.inep.gov.br, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação www.anped.org.br ou da ONG Ação Educativa www.acaoeducativa.org.br.

³ Sobre os últimos processos de avaliação dos livros didáticos de História, podemos consultar Oliveira e Stamatto (2007).

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História**. Brasília: MEC/SESU, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

BRASIL. **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BRAUDEL, Fernand. **Gramática das Civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FONSECA, Selva G. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. Educação e políticas públicas afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. v. 5, Brasília: MEC/SEC, 2005. (Coleção Educação para Todos).

GONÇALVES, Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, v.29, n.1, p.109-123, jan./jun. 2003.

MARTUCCELLI, D. As contradições políticas do multiculturalismo. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, maio/ago. 1996.

MASSETO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

MATTOS, Hebe Maria. O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel

(Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**, Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MOREIRA, Antonio F.; CANEN, Ana. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus, 2001.

OLIVEIRA, Margarida M. D.de; STAMATTO, Maria Inês S. (Org.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisa e ensino**. Natal: EdUFRN, 2007.

SILVA, Thomas T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica: 1999.

SILVÉRIO, V. R. O multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora. **Revista Brasileira de Cultura**, Petrópolis, v. 94, n.5, p.83-100, 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 05-24, jan/abr. 2000.

Abstract

In this article, we talked about the government initiatives to promote an education of the ethnic-racial relations and present challenges and perspectives concerning the relationship of education with the teaching of history, emphasizing the need to adopt principles of a multicultural curriculum. Based on literature and legal sources, we assume that, in Brazil, a history teaching eye on ethnicity provides some means to raise awareness of the importance of the various groups of the Brazilian nation, as content knowledge and diverse activities will take place in school. The importance of this knowledge in order to promote a democratic society, citizens and historically conscious, part of the present study.

Keywords: Ethnicity. History Education. Cultural Diversity.