

Associação Nacional de História – ANPUH
XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - 2007

**Multiculturalismo (s) e ensino de história na fronteira Brasil-Uruguaí:
revelando resistências e encontros**

Regina Célia do Couto*

Resumo: Neste texto apresentamos conclusões parciais do projeto que vem se delineando na Fronteira do Brasil com o Uruguai (Unipampa/UFPel/RS, Campus - Jaguarão/RS). Nosso objetivo é analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para tanto, revisamos um pouco da História do Brasil e do ensino de história, no que se refere, principalmente às questões étnico-raciais e optamos por desvelar os multiculturalismos explícitos e implícitos no documento, tratando-o com um currículo oficial veiculador de culturas.

Palavras-chave: Multiculturalismo, ensino de história e currículo.

Abstract - In this text we show the partial conclusions of the project that is being formed in the border Brazil - Uruguai ((Unipampa/UFPel/RS, Campus - Jaguarão/RS). Our goal is to analyze the National Guidelines of the Curriculum for the Education of the Ethno-Racial Relationship and for the teaching of History and Culture Afro-Brazilian and African. For that, we revised a little of the History of Brazil and also the teaching method of History, referring, specially, to the questions ethno-racial and choose to unveil the explicit and implicit multiculturalisms of the document, treating it with an official culture transmitting curriculum.

Keywords: multi culturalisms, teaching of History and curriculum.

I- Situando a questão étnico racial: entrecortando essa história

A idéia de uma democracia racial –mito da democracia – foi construída ao longo da história brasileira. De Nina Rodrigues, que degenerava a mestiçagem – visão negativa da mistura- a Gilberto Freyre - que se opunha às idéias de Nina – apresentando uma perspectiva cultural e social da questão racial no Brasil em “Casa-grande e Senzala”; a formação da sociedade brasileira vem se atropelando entre antagonismos e generalizações em relação às questões étnico-raciais.

Nas últimas décadas do século XIX, a esta preocupação se agregaram outras mais, sobretudo, a partir dos anos de 1870. Como revela Gontijo (2003: 57): “Discursos fatalistas e pessimistas surgiram em meio ao que foi interpretado por diversos autores, como: medo da

* Universidade Federal de Pelotas (UFPel/RS), Unipampa, Campus Jaguarão. Mestre em Educação (UFU/MG). Financiadora: UFPel/RS, Unipampa, Campus Jaguarão.

miscigenação, que muitos acreditavam ser responsável pela degeneração da população, o que, conseqüentemente, comprometia a própria existência da nacionalidade.” Alegava-se - entre a intelectualidade científicista da época – a supremacia branca, as desigualdades entre as raças e o mal da miscigenação. A solução seria, portanto o embranquecimento da raça.

Contudo, a idéia que prevaleceu no país foi a de uma convivência harmoniosa entre as raças. A partir do início do século XX “ganhou espaço uma leitura da diversidade, como singularidade brasileira, algo que passou a ser visto como estratégico na construção da identidade nacional” (IGONTIJO, 2003: 59).

A diversidade brasileira passou por construções discursivas positivas e negativas, com relação a essa peculiaridade. Na concepção de nação empreendida pelo estado-novista, o problema da nacionalidade ganha maquiagem de democracia racial brasileira. Segundo Gontijo (Ibid.,: 61), a sociedade brasileira era interpretada como fruto do caldeamento de três ‘raças’ e cultura’, cujo resultado seria o mestiço.

O Brasil é visto como um caldeirão de raças persistindo o mito da democracia racial. De acordo com Viana (2003: 106) no pós-guerra, uma nova geração de cientistas ligados à USP, obteve em suas pesquisas resultados que iam na contramão da idéia de “democracia racial”. E ao longo da década de 90 estudos revelam “novos dados relacionando as desigualdades raciais brasileiras às diferenças de oportunidade e de tratamento no presente, superando a idéia de que o preconceito entre nós se devia apenas, a uma herança do passado escravista, que diminuía com o decorrer das gerações.” (Ibidem.: 106) A falácia foi denunciada.

Percebemos que nos últimos anos do século XX, as questões étnico-raciais são reinterpretadas á luz de diferentes posicionamentos epistemológicos, visto que, em diferentes regiões do mundo aceleram-se os embates étnico-raciais e cresce o número de movimentos populares organizados.

No âmbito educacional as discussões em torno da diversidade cultural brasileira se revigoraram principalmente a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais¹ (BRASIL, 1996-1997) para todos os níveis de ensino e áreas do conhecimento e os Temas Transversais (BRASIL, 1996-1997). Estes PCNs, são oriundos de um projeto educativo mais

¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (1ª a 8ª séries) foram organizados em áreas de conhecimento e temáticas transversais. As áreas são: Arte, Ciências Naturais, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Os temas são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural.

amplo definido a partir da LDBEN 9.394-96 e foram discutidos em Encontros, Congressos, Simpósios, etc.

Percebe-se que a produção, publicação e distribuição de currículos nacionais, produto de políticas públicas, também constituem uma prática adotada pelo atual grupo político de esquerda que assumiu o governo federal desde 2003. Recentemente foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana² - DCNs - (BRASIL, 2004). Neste sentido questionamos: Qual proposta (multi) cultural está explícita e implícitas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

Por que optamos por analisar a documentação proposta? Primeiro porque a documentação oficial expressa a Política Educacional e revela de certo modo, o que o poder político preconiza para a educação brasileira. Em segundo lugar, os currículos oficiais representam um redirecionamento de políticas e ações para educação das “relações étnico-raciais” e vêm carregados de significados. Não são isentos de ideologias. Revelam concepções de cultura. Inibem outras.

Assim, cremos que os documentos oficiais são representações de uma época, ou seja, imagens, opiniões, informações, crenças que envolvem questões de poder, identidades e saberes.

II- Multiculturalismo (s) nas DCNs: algumas nuances

A História ensinada na escola fundamental brasileira desde o século XIX esteve atrelada aos valores culturais e sociais da sociedade européia.

Nos anos 30 do século XX, a tese da “democracia racial” era, explicitamente, expressa e difundida em programas e livros didáticos de ensino de História. A preocupação do Governo Federal era viabilizar uma educação culturalmente nacionalista e homogeneizadora. Nessa perspectiva de ensino, o povo brasileiro aparecia como descendentes de europeus, índios e negros gerando o mestiço.

Com a Reforma Educacional –Lei 5692/71, Fonseca (2003: 90) afirma que na história ensinada, nessa época, a principal consequência “é a exclusão: sujeitos, ações e lutas sociais são excluídos.”

² A partir deste momento adotamos, para simplificar a leitura e escrita, a seguinte nomenclatura para o documento: DCNs.

Os anos 80 e 90 foram importantes para o setor educacional principalmente a partir da implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN 9.394/96).

No final dos anos noventa as questões sobre a diversidade cultural brasileira foram problematizadas através de estudos sobre os documentos oficiais – PCNs de História e o Tema Transversal Pluralidade Cultural, dentre outros.

No Brasil há questões particulares, e diríamos enraizadas na sociedade, como o mito da democracia racial, que se relaciona às questões étnico-raciais e da diversidade cultural e por sua vez ao multiculturalismo.

Neste sentido argumentamos a favor do multiculturalismo crítico que compreende

a representação de raça, classe, e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre os signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência, (...) mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. (MCLAREN, 2000: 123)

Na documentação em análise começaremos pelo objetivo das DCNs (2005: 5):

O Ministério da Educação, comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal, vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro.

A partir deste objetivo geral o documento traça linhas que permitem discutir a importância dessas ações políticas para o Brasil, a educação e para a reparação das injustiças que os descendentes de escravos sofreram - e sofrem – no percurso da história. Não é prematuro afirmar que tal objetivo é revelador do quanto se faz necessário articular educação com as questões étnico-raciais revertendo lógicas excludentes e parasitárias das diferenças e isto requer também problematizar as DCNs nos contextos de sua efetivação.

No documento também há proposições de reverter os males de séculos de reclusão e negação das populações injustiçadas pelos modelos políticos anteriores. Contudo como afirma McLaren (2000: 126-127), compartilhando das idéias de Darder (1992),

as posições liberais e conservadoras de cultura também assumem que a justiça já existe e precisa apenas ser igualmente distribuída. Entretanto, tanto educadoras quanto estudantes precisam perceber que a justiça não existe simplesmente porque a lei existe. A justiça precisa ser continuamente criada e sua luta constantemente definida.

A tônica do discurso das DCNs. é compactada por três proposições gerais que perpassam todo o corpo do texto: *reparação*,³ *reconhecimento* e *valorização* da cultura, da história, principalmente do afro-brasileiro.

³ Grifo nosso.

Assim nos diz o documento (DCNs.: 11-12)

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-descendentes, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

Lemos todo esse discurso como políticas culturais ou como afirma McLaren (2000: 126):

As políticas conservadoras e liberais sobre a diversidade constituem, muito freqüentemente, uma tentativa de compreender a cultura como um bálsamo calmante – o resultado da discórdia histórica -, uma espécie de presente mítico onde as irracionalidades do conflito histórico foram gentilmente solucionadas.

Consideramos, que esta política representa um desejo de devolver às populações afro-descendentes suas histórias e melhores condições sociais que lhe foram negadas. É uma tentativa de resgatar as contribuições dos mesmos e concomitantemente rever as relações de subordinação e dominação que naturalizaram determinadas culturas em detrimento de outras.

Destacamos quatro evidências na proposta que vão de encontro à nossa discussão. Há tônicas fortes no discurso das DCNs: 1) Valorização da diversidade étnico-racial. 2) Combate ao racismo, mito da democracia racial, discriminações, preconceitos. 3) Resgate histórico da contribuição dos afro-brasileiros. 4) Ações educativas de combate ao racismo e a discriminação. Todas essas questões estão entrelaçadas por determinações de cunho reparatório, de reconhecimento e de valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e querem representar as vozes negadas historicamente na sociedade, nos currículos ensinados nas escolas e estão intimamente ligadas ao multiculturalismo.

Na primeira tônica, trata-se da questão da valorização da diversidade étnico-racial, vejamos o documento: “Na reestruturação do MEC, o fortalecimento de políticas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã tornaram-se prioridades, valorizando a riqueza de nossa diversidade étnico-racial e cultural”. (DCNs., 2005: 5)

Percebemos no documento que a questão da diversidade é uma meta, mas por outro lado, propõe-se atingir tal meta através de ações afirmativas e compromissos com as injustiças sociais. Neste sentido afirma McLaren (Ibid.: 123): “o multiculturalismo de resistência não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social.”

Na segunda tônica, “combate ao racismo, mito da democracia racial, discriminações, preconceitos, especialmente aos afro-descendentes”, assim se posiciona o documento (DCNs., 2005: 11-12)

Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicitadas, buscando-se especialmente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

De acordo com McLaren, (2000: 113) as versões mais conservadoras, “disfarçam falseadamente a igualdade cognitiva de todas as raças e acusam as minorias malsucedidas de terem ‘bagagens’ culturais inferiores”. Essa perspectiva – conservadora ou empresarial - está presente nas “visões coloniais em que as pessoas afro-americanas são representadas como escravos e escravas, como serviçais e como aqueles que divertem os outros” (Ibidem.: 111). Para o autor, ainda há resquícios de políticas coloniais que ressaltam a supremacia branca ainda fortemente arraigada na sociedade.

Questionamos neste discurso a própria construção da *cultura da branquidade*. Como afirma McLaren (Ibidem.: 135-136) citando Wallace (1991: 7) “ignorar a etnicidade branca é redobrar sua hegemonia por naturalizá-la.” E continua: “Os grupos brancos precisam examinar suas próprias histórias étnicas de maneira que fiquem menos inclinados a julgar suas próprias normas culturais como neutras e universais. A suposta neutralidade da cultura branca possibilita-lhe mercantilizar a negritude para suas vantagens e finalidades próprias” (WEST, 1990: 29).

É possível ler um anseio expresso veementemente no documento: a construção de uma nação que conviva democraticamente com as diferenças, mas que concomitantemente veja a diferença nas suas singularidades. Proclama ainda a necessidade de ampliarmos as experiências entre os grupos etnicamente diversos numa pedagogia da convivência, da compreensão, de interetnicidade. Caminhando neste sentido, para a compreensão e reelaboração das origens culturais brasileiras e reforçando a importância de revermos as relações étnico-raciais. Pois como ensina McLaren (2000: 134) “precisamos de uma reescrita da diferença como diferença-em-relação, seguida por tentativas de mudança dramática das condições materiais que permitem que as relações de dominação prevaleçam sobre as relações de igualdade e justiça social.”

Na terceira tônica, “resgate histórico da contribuição dos negros na construção da sociedade brasileira, a Lei 10.639 “institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata

historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira.” (DCNs., 2005: 08).

Neste sentido, salientamos que o documento remexe com questões desafiantes, particularmente para o campo do ensino de história. É intensa a proposta e diríamos que alcançá-la na educação constitui rever posições políticas e éticas; e interrogarmos constantemente sobre as construções das culturas em sala de aula.

O documento afirma que este trabalho de reeducação das relações entre negros e brancos, deve ser em conjunto entre escolas, comunidade, etc. No entanto é para os educadores a grande responsabilidade de promover a “*transformação*” das relações étnico-raciais. “A escola tem papel preponderante para a *eliminação* das discriminações e para *emancipação* dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.” (DCNs.: 15).

No texto-documento, o Estado se incube e ao mesmo tempo incube a sociedade e principalmente os educadores de viabilizar a transformação. Como? Em todo o documento é possível perceber respostas a este questionamento. No entanto da página 20 a 26 há um conjunto de *determinações* que pretendem solucionar *todos* os problemas inerentes à educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O debate é amplo e a sociedade precisa se engajar e mais, é necessário querer conhecer, desfazer equívocos, reescrever as relações de convivência. Uma Lei só tem força de Lei se assim as pessoas quiserem. Mais que uma política de reparação este documento representa uma política que quer ter voz de emancipação.

Como nos diz McLaren (2000: 95),

as educadoras e trabalhadoras culturais precisam criar uma política de construção de alianças, de sonharem juntos, de solidariedade que avance para além de posturas condescendentes (como por exemplo, ‘a semana das raças’), que na verdade servem para manter formas de racismo institucionalizado intactas. Precisamos lutar não por uma solidariedade centrada em torno dos imperativos de mercado, mas sim por uma solidariedade que se desenvolva a partir dos imperativos da libertação, democracia e cidadania crítica.

As concepções multiculturais estão subjacentes e ao mesmo tempo evidentes nas DCNs. Sejam liberais, conservadoras, críticas ou de resistência, o interessante é ressaltar que as Diretrizes colocam no centro das discussões as relações étnico-raciais, mesmo que em alguns momentos os conflitos, discriminações e sujeições pelos quais passaram os grupos

étnico-raciais sejam *gentilmente solucionados* através de uma política de reparação das culturas de origem.

Compartilhamos com McLaren (2000, loc. cit.) ao afirmar que um multiculturalismo crítico pressupõe um projeto de transformação social, ou seja, para dismantlar o projeto social hegemônico vigente – que concebe a diversidade apenas como uma mistura de culturas com significados particulares - é necessário transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. Parece ser este o “grande” propósito das DCNs.

Também argumentamos que um currículo é um território de disputas. Os conteúdos propostos são reinterpretados, negociados e muitas vezes sofrem encontros, resistências, restrições e junções conforme seu contexto de efetivação.

IV- Bibliografia:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 143-156.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural.” In: ABREU, Martha & SOIHET, Rachel (Orgs.) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2003. p. 55- 79.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. Cortez, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VIANA, Larissa. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. In.: ABREU, Martha & SOIHET, Rachel (Orgs.) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2003. p.103-115.