

## **DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA EM MATO GROSSO**

OSVALDO MARIOTTO CEREZER\*

O presente texto apresenta alguns resultados preliminares obtidos através do desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “*DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA EM MATO GROSSO: estudo de caso nas escolas públicas dos municípios de Cáceres e Rondonópolis*”.

A pesquisa possui como objetivo analisar as representações sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas práticas e saberes produzidos por professores e alunos nas aulas de história do ensino fundamental (6º ao 9º ano) das escolas públicas dos municípios de Cáceres e Rondonópolis/MT. A pesquisa justifica-se pela importância e significado que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Indígena (Lei 10.639/03 e Lei Nº 11.645/08) representa para a produção das narrativas e interpretações da História do Brasil.

Nesse sentido, procuramos analisar como professores e alunos, através das aulas de história, têm produzido interpretações e imagens da história e cultura africana e indígena em resposta aos desafios propostos pelas referidas leis, enfatizando as mudanças, permanências, lacunas e alternativas pedagógicas presentes nas práticas e saberes produzidos na sala de aula.

Em linhas gerais, a pesquisa pretende analisar os saberes e práticas produzidos sob essa nova realidade educativa e, a partir disso, de acordo com Hebe Maria Mattos (In Abreu e Soihet, 2003: 127), “tentar intervir nas maneiras de sua implementação para que elas possam concretizar suas possibilidades positivas de intervenção” no ensino das temáticas citadas nas aulas de história. Analisar os saberes e práticas produzidos pelos professores e alunos nas aulas de história no ensino fundamental em relação a tais temáticas implica conhecer como a diversidade étnico-racial e cultural têm sido pensada e trabalhada no universo escolar dos municípios de Cáceres e Rondonópolis.

---

\* Doutorando em Educação – UFU. Professor do Departamento de História da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Projeto de Pesquisa financiado pela FAPEMAT – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso.

Este texto apresenta os resultados parciais da pesquisa e, para esse fim, foram analisadas apenas as concepções e interpretações produzidas por 6 (seis) professores de história que atuam em 4 (quatro) escolas públicas municipais e estaduais da cidade de Cáceres. Analisar as interpretações produzidas pelos professores de história a partir das propostas apresentadas pelas leis Nº 10.639/03 (que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica) e Nº 11.645/08 (que incluiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas), procurando perceber as diferentes estratégias teóricas e metodológicas adotadas para a abordagem dos temas, significa compreender quais são as representações que os professores possuem a respeito da história e cultura africana e indígena e como abordam tais temáticas em sala de aula, suas estratégias de ação didático-pedagógicas, metodologias e recursos. Procuramos, ainda, identificar o nível de conhecimento destes profissionais sobre a temática da pesquisa, os problemas e dificuldades enfrentados e as ações desenvolvidas por eles no ensino.

As transformações ocorridas na educação na última década, em especial no ensino de história, têm posto novos desafios a serem enfrentados pelos cursos de formação inicial e continuada de professores e, especialmente, pela prática pedagógica dos docentes em atuação, uma vez que não é mais possível negar ou silenciar a participação dos africanos e indígenas na construção da história e cultura do Brasil. Essa nova realidade aponta para a necessidade de estudos e abordagens historiográficas que revejam a herança colonial de negação, silenciamento e exclusão a que foram submetidas as populações africana, afro-brasileira e indígena no contexto de formação da sociedade brasileira.

Nesse contexto, é impossível pensar na superação dos problemas relacionados à questão étnico-racial no Brasil sem pensar no papel político e social representado pelas instituições de ensino no processo de construção de uma educação pautada pela preocupação com a exclusão, marginalização, preconceito e racismo presentes e atuantes no seio social. Ao mesmo tempo, é impossível pensarmos na contribuição das instituições de ensino na luta contra o processo histórico de discriminação e exclusão sem nos questionarmos sobre o professor que atua nas instituições de ensino e, principalmente, sem nos preocuparmos com a sua formação inicial e continuada.

A escola, enquanto espaço de formação e cruzamento da diversidade étnico-racial e cultural, portanto um espaço plural e híbrido, somente atuará na construção de uma abordagem histórica em que as populações historicamente negligenciadas estejam presentes se houver espaços para contestação e questionamentos a respeito da hegemonia da cultura dominante.

Nilma Lino Gomes, em artigo intitulado “Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade”, argumenta:

*Ainda nos falta muito para compreendermos que o fato de sermos diferentes uns dos outros é o que mais nos aproxima e o que nos torna mais iguais. Sendo assim, a prática pedagógica deve considerar a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças, etc., presentes na vida da escola e pensar (e repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão diversa. (...) A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais. Aí, sim, estaremos articulando Educação, cidadania e raça (GOMES, 2001: 87)*

A mudança curricular não opera transformações se, junto a esta, não houver mudanças nas práticas desenvolvidas pelas escolas e seu corpo docente e discente, assim como se não houver o reconhecimento de que a diversidade existe e por si só não irá produzir alterações significativas no processo de formação. Além disso, é necessária uma postura crítico-reflexiva que proporcione entendimento sobre a construção histórica do “outro” e sua diversidade e, a partir desta, proponha o desenvolvimento de um ensino/aprendizagem que reconheça e valorize a riqueza representada pela diversidade étnico-racial e cultural.

Kabengele Munanga, ao argumentar sobre a Lei 10.639/03, salienta que a implementação da referida lei nas escolas brasileiras mostra que “[a] grande tarefa no campo da educação há de ser a busca de caminhos e métodos para rever o que se ensina e como se ensinam, nas escolas públicas e privadas, as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra” (MUNANGA, 2006:56).

A atual conjuntura educacional brasileira, especialmente após a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08, estabelecendo a educação das relações étnico-raciais, implica o redimensionamento dos cursos de formação de professores de história e seus currículos, incluindo a temática da educação das relações étnico-raciais, além da inclusão de disciplinas sobre história da África e história e cultura indígenas.

A implementação destas leis coloca a escola como

*(...) lócus privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas. (SOUZA; CROSSO, 2007:21)*

Essa realidade tem suscitado grandes desafios a serem enfrentados pela prática pedagógica do profissional da História sobre as abordagens historiográficas e estudos interdisciplinares que rediscutem a herança colonial de pobreza, privação de direitos e falta de escolaridade da população africana e afro-brasileira, como salientou Leila Leite Hernandez (2005) e, ainda, conforme enfoque de Maria Celestino Almeida (2003:27) sobre a “participação de indígenas como atores coadjuvantes, agindo sempre em função do interesse alheio”.

Para Petronilha B. G. e Silva,

*A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprio aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive a participação no espaço público (SILVA, 2007:490)*

As mudanças no âmbito das políticas públicas de educação apontam para a necessidade de observarmos as dinâmicas, os saberes e as práticas produzidos por professores de história e alunos das universidades e escolas brasileiras a partir das propostas e desafios lançados pelas referidas leis no que concerne à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Como sugere o próprio Ministério da Educação (MEC), nesse contexto, torna-se necessário um debate amplo e pesquisas que abordem a implementação das novas leis, assim como a produção de materiais didáticos e paradidáticos e a formação de professores.

Essas questões nos trazem à tona a preocupação de compreender como a escola tem atuado legitimando determinados conhecimentos/saberes por meio do seu currículo e das práticas pedagógicas nela desenvolvidas, silenciando e excluindo dos seus estudos e debates a história, a cultura e as práticas pertencentes aos grupos historicamente marginalizados.

Antonio Flávio Barbosa Moreira (2001:77-78), ao refletir sobre o currículo e sua importância na formação de valores e ideologias, propõe um “processo de desconstrução, crítica, reformulação e hibridização dos conteúdos tradicionais, desestabilizados em vigoroso confronto com outros olhares, outras lógicas e outros pontos de vista”.

A necessidade de compreender essa realidade vem acompanhada da constatação de que é necessário um grande investimento numa formação docente multicultural que questione as tentativas de homogeneização que estão presentes nas políticas públicas e, em especial, nas políticas educacionais atuais. Para isso, a formação docente necessita de investir na formação de profissionais capazes de questionar os conhecimentos e práticas legitimadas, provendo-os de “contradiscursos” (MCLAREM E GIROUX: 2000) capazes de entender e combater as práticas dominantes, incluindo nos estudos desenvolvidos nas instituições de ensino e em seus currículos os saberes e conhecimentos específicos do local e cotidiano dos alunos pertencentes às camadas populares.

Vera Maria Candau (2008), tomando como referência os estudos de Peter McLaren (1997) baseados no *multiculturalismo crítico*, defende a necessidade de estudos e ações baseados na perspectiva intercultural que pretende articular as diferenças, estabelecendo um diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, favorecendo ações de reconhecimento do “outro”. Para a autora, é necessária

*Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2008:08)*

Assim, acreditamos ser essencial aos cursos de formação de professores de história oportunizar momentos de estudos e debates em que a diversidade existente em nossa sociedade possa não só ser colocada no centro das discussões como também questionada. Nesse sentido, os resultados parciais da pesquisa aqui apresentados possuem como embasamento teórico as abordagens fundamentadas no multiculturalismo crítico (Peter McLaren, Henry Giroux, Petronilha B. G. e Silva,

Nilma Lino Gomes, Selva Guimarães Fonseca, entre outros) da educação multicultural e em referências teórico-metodológicas para a formação de professores da educação básica na perspectiva da diversidade étnico-racial.

## ENSINO DE HISTÓRIA E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL EM MATO GROSSO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa realizada com 6 (seis) professores de história de escolas públicas da cidade de Cáceres/MT sobre a questão étnico-racial africana e indígena foi desenvolvida com o intuito de compreender o grau de conhecimento destes profissionais sobre a temática em estudo, assim como de identificar como os professores lidam com a questão étnico-racial no dia a dia da sala de aula, as dificuldades enfrentadas, os mecanismos e recursos didático-pedagógicos utilizados.

Entendemos que este tipo de estudo é fundamental não somente para compreendermos como a temática é percebida e tratada no interior das aulas de história, mas também para os cursos de formação inicial e continuada de professores de História e seus currículos, pois acreditamos que as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula criam sentidos e saberes que repercutirão diretamente na formação de ideias e valores por parte dos alunos e, por consequência, atingirão o imaginário social.

Nesse contexto, Ana Cannen salienta que

*A educação e a formação de professores não pode mais ignorar esta realidade [multicultural]. Não se pode continuar em um modelo educacional que se omite face à diversidade sócio-cultural da sociedade e aos preconceitos e estereótipos a ela relacionados. (CANNEN, 1997: 479)*

Mais que procurar identificar o grau de conhecimento dos professores sobre a questão étnico-racial, a preocupação central da pesquisa pautou-se em tentar compreender como o ensino da história e cultura africana e indígena vem sendo trabalhado no cotidiano escolar pelos professores pesquisados.

Para a coleta dos dados necessários à nossa investigação, a pesquisa utilizou questionário estruturado compreendendo aspectos gerais sobre formação acadêmica, tempo de serviço, nível de qualificação, carga horária semanal de trabalho, nível de conhecimento sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08, recursos didático-pedagógicos,

cursos de formação continuada, presença ou não do preconceito em sala de aula, além de duas questões sobre a concepção dos professores em relação ao índio e ao negro. As duas questões apresentadas visavam a identificar a compreensão/concepção dos professores pesquisados sobre o índio e o negro e, em razão disso, nos deram importantes pistas sobre como estes professores lidam com tais questões em sala de aula.

O perfil dos professores pesquisados nos traz importantes elementos para compreendermos a relação estabelecida no que se refere ao conhecimento das leis aqui tratadas, assim como nos possibilita entender as ações e práticas pedagógicas que estes profissionais desenvolvem sobre a temática étnico-racial nas aulas de história. O perfil é apresentado tendo como foco central questões relacionadas à faixa etária, gênero, raça/cor, escolaridade, tempo de serviço, entre outras. As informações sobre a questão raça/cor foram analisadas a partir da autoclassificação feita pelos pesquisados através de perguntas específicas realizadas pelo questionário aplicado. Salientamos que usamos a classificação de raça/cor tendo como referência as alternativas utilizadas pelo IBGE em suas pesquisas, dando também oportunidade para que os professores apresentassem outras formas de autoclassificação, caso necessário, para compreender a autoimagem construída sobre si mesmos.

Em relação ao quesito raça/cor, os dados coletados apontam que, entre os 6 (seis) professores pesquisados, 2 (dois) se consideram brancos, 3 (três) se consideram pardos e 1 (um) se considera indígena. Em relação ao gênero, 3 (três) professores são do sexo feminino e 3 (três) do sexo masculino. A faixa etária dos pesquisados está entre 25 a 54 anos.

Em relação à formação acadêmica, constatamos que todos os professores pesquisados são licenciados em História, dentre os quais apenas 1 (um) possui a titulação de Mestre em História, 1 (um) possui Especialização em Educação Infantil e Especial e 2 (dois) possuem Especialização em História. A carga horária semanal dos professores está assim distribuída: 3 (três) professores trabalham de 10 a 20 horas-aula semanais, 1 (um) trabalha de 20 a 30 horas, 1 (um) atua com 40 horas-aula e apenas 1 (um) afirma trabalhar mais de 40 horas-aula semanais. O tempo de serviço na docência entre os pesquisados oscila entre 1 (um) e mais de 20 (vinte) anos de magistério.

Cabe salientar que a totalidade do pesquisados afirma participar periodicamente de cursos de formação continuada. Por outro lado, afirmam que a falta de materiais didático-pedagógicos e de infraestrutura das escolas dificulta o trabalho em sala de aula sobre a temática étnico-racial africana e indígena. Nesse sentido, 3 (três) professores afirmam que a escola ou o poder público municipal e estadual não disponibilizam recursos didáticos, como vídeos e livros, que contribuam para o planejamento de aulas sobre a história e cultura indígena, africana e afrodescendente. Em contrapartida, 3 (três) professores afirmam ter acesso a esses recursos.

Entre os recursos mais citados pelos professores para consulta e utilização em sala de aula para o trato das questões étnico-raciais, destacam-se o uso da internet, livros paradidáticos, vídeos/documentários e textos acadêmicos.

Para fins desta análise, os professores não serão identificados pelos seus nomes oficiais. Para isso, utilizaremos alguns dados referentes ao seu perfil profissional, gênero, raça/cor e tempo de docência no magistério.

O primeiro docente a ser analisado é do sexo feminino, possui mais de 20 (vinte) anos de carreira no magistério, desempenha uma jornada de trabalho de mais de 40 (quarenta) horas-aula semanais e possui Especialização em História. Em relação ao quesito raça/cor, considera-se branco(a). A docente salienta que o seu conhecimento sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08 é “regular”. Ela argumenta que a temática étnico-racial “*não deveria ser tratada através de lei, mas a sociedade não sabe ser e viver livremente*”.

Em relação ao questionamento realizado pela pesquisa sobre “quem é o índio e quem é o negro para você?”, a docente assim se manifestou: “*um ser digno de respeito e respeito às diferenças*”. Ao ser indagada sobre se há manifestação do racismo na escola em que trabalha e como lida com tal problemática, salienta que existe a presença do preconceito e, para isso, “*procuro desmistificar dando exemplo e conto fatos para que isso tenda a ser menos vivido e viver uma relação humana*”.

Constata-se que a docente, apesar de afirmar possuir um entendimento “regular” sobre as questões étnico-raciais, salienta que procura trabalhar com os alunos questões relacionadas a preconceito e racismo. A escola e, em particular, o trabalho



desenvolvido pelo professor nesse ambiente de contradições e conflitos, possui compromisso ético e político de reconhecimento, valorização e respeito a toda expressão e/ou manifestação da diversidade. Nesse sentido, questionar as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior do espaço escolar torna-se fundamental para que estas possam ser encaradas e desenvolvidas visando à inclusão, ao reconhecimento e ao respeito à diversidade representada pelos sujeitos participantes da formação oferecida neste espaço.

O segundo professor a ser analisado é do sexo masculino, possui mais de 20 (vinte) anos de profissão, é especialista em História, atua numa jornada de trabalho de 30 (trinta) horas-aula semanais e se considera pardo na autoclassificação em relação à raça/cor.

Em relação ao nível de conhecimento das referidas leis de ações afirmativas, o docente afirma possuir “*bom*” entendimento. Salientamos que este profissional não se manifestou ao ser questionado sobre a sua opinião em relação às citadas leis. Por sua vez, ao ser indagado sobre “quem é o índio e o negro”, o pesquisado assim se manifestou: “*para ser índio não precisa estar na floresta, basta estar ligado a cultura (negro idem)*”. Sobre a existência do preconceito na escola e como lida com este, o docente não emitiu opinião, salientando que “*pré-conceito, racismo em si é diferente mas podemos chamar de bullying*”. Presenciamos aqui uma definição bastante vaga em relação à questão do negro e do indígena, o que pode desencadear uma abordagem superficial sobre o tema em sala de aula. Ao mesmo tempo, a resposta sobre a existência ou não do preconceito na escola em que atua deixa transparecer certa confusão e/ou desconhecimento sobre as diferenças existentes entre os conceitos de “preconceito, racismo e *bullying*”.

A terceira docente entrevistada tem cerca de 5 (cinco) anos de experiência profissional, possui título de Mestre em História e se considera branca. A respeito do conhecimento sobre as leis de ações afirmativas, considera possuir “*bom*” nível de compreensão. A docente afirma que a escola e o estado não fornecem recursos apropriados para o planejamento de aulas para o trato das questões étnico-raciais. Em sua argumentação sobre as leis afirmativas, declara que: “*acredito que os livros didáticos já auxiliam o professor nessa abordagem, porém é preciso haver cursos ou*

*mesmo leituras complementares para que possamos ajudar o aluno a ter uma reflexão crítica e maior integração com o que é entendido sobre identidade e cultura nacionais”.*

Ao responder à questão sobre o índio e o negro, afirma que: *“o índio e o negro fazem parte da diversidade étnica do país, devem ser valorizados e respeitados como parte da cultura nacional, tornando-se assim em exemplos de luta contra o etnocentrismo”.* Ao mesmo tempo, ao expor a sua percepção sobre o racismo na escola, salienta que: *“até hoje não tive nessa escola nenhuma experiência com essa prática, até porque trabalhamos nessa escola a aceitação e respeito ao outro, ao diferente, porque estamos inseridos num contexto com muitas pessoas com deficiência, os surdos no caso. Acredito que essa experiência de integração tem dado muito certo e auxilia nesse processo de aceitação e respeito ao outro, ao diferente”.* A fala da professora se refere ao atendimento que a escola em que atua oferece aos alunos especiais, pois se trata de uma escola com características específicas, destinada à inclusão.

O quarto docente pesquisado possui cerca de 2 (dois) anos de experiência na docência, é do sexo masculino, possui graduação em História e se considera *“pardo”* em relação à raça/cor. Afirma que o seu nível de conhecimento sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08 é *“bom”*, salientando que estas *“são leis que possibilitam o reconhecimento de culturas responsáveis pela formação cultural do Brasil”.* Sua compreensão sobre quem é o índio e o negro está assim formulada: *“o índio além de primeiro habitante, constitui uma rica fonte de costumes e crenças que tal como o negro possibilita o estudo de descendências que contribuíram para a fala, escrita, crenças, etc.”* A sua argumentação destaca a íntima relação existente entre a história e cultura dos afrodescendentes e indígenas na construção cultural da sociedade brasileira.

A respeito da existência do racismo na escola em que atua, o docente afirma que *“não ocorre racismo principalmente devido a inclusão de alunos especiais (surdos, cadeirantes, com deficiências múltiplas) dentro das séries normais, que muitas vezes acolhem os alunos especiais da mesma forma que um aluno normal”.* Cabe destacar que este professor atua na mesma escola da docente anteriormente citada.

O quinto docente pesquisado apresenta 2 (dois) anos de atuação no magistério, possui graduação em História e se considera indígena em relação à autoclassificação raça/cor. Considera “*excelente*” o seu nível de conhecimento a respeito das leis estudadas e afirma que “*a lei foi uma iniciativa interessante. Infelizmente os professores têm que ser obrigados a trabalhar com projetos discutindo as questões referidas*”. O docente acredita que tais temáticas não deveriam ser ensinadas através da imposição das leis, mas que deveriam ser algo natural no trabalho dos professores de história. Salientamos que o pesquisado se absteve de qualquer opinião em relação ao negro e ao índio, assim como sobre sua percepção se há racismo na escola em que trabalha.

A sexta e última docente entrevistada possui 2 (dois) anos de experiência na docência, é especialista em Educação Infantil e Especial e se considera “*parda*”. Considera “*bom*” o seu nível de conhecimento sobre a Lei 10.639/03 e “*pouco*” em relação à Lei 11.645/08, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena na educação básica. Ela acredita que a escola não fornece recursos adequados para o desenvolvimento das aulas sobre a temática étnico-racial. Destaca que considera excelente a criação das referidas leis por acreditar que “*contribuirão muito para reverter a discriminação sofrida pelos afro- descendentes, assim como pelos indígenas*”. Em relação à questão sobre o índio e o negro, a pesquisada enfatiza que “*são humanos que possuem características próprias*”. Ao se manifestar sobre a existência do racismo na escola, argumenta que nunca vivenciou essa experiência e que, caso isso acontecesse, “*chamaria direção da escola para que juntos encontrássemos o melhor caminho*”.

De forma geral, a pesquisa demonstrou que há um conhecimento expressivo entre os professores sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08, demonstrando que a obrigatoriedade do ensino das questões raciais na educação básica trouxe maior interesse sobre a temática. No entanto, as mudanças e melhorias alcançadas não são suficientes para uma transformação profunda do grave problema que as populações afrodescendentes e indígenas ainda enfrentam, principalmente em relação ao racismo e à exclusão social.

Apesar das transformações ocorridas, a pesquisa aponta ainda que é grande o caminho a ser trilhado pelas políticas educacionais e pelo poder público em relação à

oferta e disponibilização de materiais e recursos didático-pedagógicos adequados para o ensino da temática da diversidade racial e cultural na educação básica, assim como na formação inicial e continuada dos professores.

O elenco de respostas obtidas nos remete para a existência de uma conscientização significativa por parte dos docentes pesquisados sobre a importância das leis de ações afirmativas e do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Tal constatação representa um passo importante e promissor no que se refere à necessidade de valorização da história e cultura dos povos historicamente marginalizados, reconhecendo a importância destes para a compreensão da formação da sociedade brasileira. Os dados apontam ainda algumas críticas ao fato de a temática da diversidade racial e cultural ser ensinada através da imposição de uma lei específica.

Por outro lado, há uma compreensão bastante disseminada sobre a existência do racismo na escola e a necessidade de abordagens educativas que visem a um trabalho efetivo para a superação de tais problemas. Ao mesmo tempo, encontramos a afirmação de alguns docentes que salientam nunca ter presenciado a existência de situações de preconceito e racismo nas escolas em que atuam, destacando o discurso da igualdade e do respeito às diferenças existentes dentro do espaço escolar.

Parte do problema relacionado às dificuldades de se trabalhar a questão da diversidade racial e cultural em sala de aula decorre das deficiências de muitos professores em sua formação inicial e continuada, o que merece uma análise mais aprofundada e uma discussão constante, por parte dos cursos de formação de professores e instituições de ensino, do papel das políticas públicas voltadas ao atendimento da formação inicial e continuada e de melhores condições de trabalho. No entanto, essa situação, embora de difícil manejo, precisa ser compreendida e encarada como um desafio a mais na vida profissional de todos os professores, independentemente de sua área de formação e/ou atuação profissional.

Em maior escala, a promulgação destas leis impulsionou significativamente as pesquisas em âmbito nacional, as publicações acadêmicas, os materiais didáticos e paradidáticos, os vídeos/documentários, entre outros recursos que abordam a temática étnico-racial, buscando construir uma nova versão sobre a presença e contribuição das

populações afrodescendentes e indígenas na história e cultura brasileiras, visando à superação do racismo e do preconceito.

A convivência com uma sociedade plural e híbrida como a brasileira certamente apresenta alguns desafios, pois a diversidade está presente em todos os lugares, seja na família, na escola, na igreja, seja no trabalho ou no convívio social. Essa mesma sociedade, fundada em bases discriminatórias e excludentes, ainda não aprendeu a lidar com a sua complexa diversidade e com os elementos que a compõem. Neste intrincado e desafiador cenário social e cultural, encontramos a escola, em que os reflexos da dificuldade de reconhecimento e de aceitação da diversidade se fazem presentes com força total.

Historicamente, a escola sempre teve dificuldades em lidar com as diferenças em seu interior, diferenças marcantes, incômodas e conflituosas. Assim, a escola, enquanto instituição de ensino, colabora na manutenção da exclusão, a partir do momento em que a diversidade cultural nela existente não é reconhecida e valorizada. Segundo José Ricardo Oriá Fernandes, “[...] a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros e mestiços” (FERNANDES, 2005:379).

O papel político e social da escola exige certa postura por parte dos docentes, pois é nela que são formados muitos valores e concepções sobre o “outro”. A sala de aula é um espaço plural, portanto, repleto de conflitos oriundos, na maioria das vezes, da dificuldade de aceitação do “outro”, do “diferente” que se encontra lado a lado no ambiente escolar. Assim, a escola é o reflexo dos problemas que a sociedade apresenta.

A sociedade atual, permeada pela globalização e pelos avanços da tecnologia, aproximou as diferentes sociedades com suas formas específicas de vida, organização social e cultural, entre outras. Concomitantemente, criou abismos entre os povos e sua diversidade étnico-cultural, aprofundando a exclusão de grande parte das sociedades menos desenvolvidas, ampliando ainda mais os problemas relacionados ao “outro”, ao “estranho”, ao “diferente”. Nessa aldeia global, o outro e sua diversidade estão mais próximos e, ao mesmo tempo, mais distantes, distância essa compreendida por meio da

relação estabelecida pela conjuntura social, política, cultural e econômica da sociedade atual. Assim, o diferente se faz presente/próximo por intermédio de uma espécie de “presença/ausência”.

Nesse contexto, Boaventura de Souza Santos afirma que

*A ignorância é o colonialismo e o colonialismo é a concepção do outro como objecto e conseqüentemente o não reconhecimento do outro como sujeito. Nesta forma de conhecimento, conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objecto à condição de sujeito. (SANTOS, 2005:30)*

A sociedade brasileira como um todo tem muita dificuldade de lidar, entender, aceitar e respeitar a diversidade, seja ela de cor, raça, religião, sexo, condição econômica, etc. Nesse contexto, criamos “fronteiras” simbólicas de pertencimento a esta ou àquela etnia, cultura, classe social, poder econômico, político e, conseqüentemente, separamos, afastamos aqueles que não fazem parte do território cultural e étnico considerado “ideal”.

Nessa realidade multifacetada, presenciamos a existência de lutas simbólicas pela supremacia de uns sobre os outros, em que as diferenças que formam o mosaico cultural brasileiro são percebidas e analisadas, em grande parte, por meio de estereótipos que falseiam e deturpam a compreensão, aceitação e o respeito às diferenças.

Segundo Nilma Lino Gomes (2001:92), “o racismo no Brasil é um caso complexo e singular, pois ele se afirma por meio da sua própria negação. Ele é negado de forma veemente, mas mantém-se presente no sistema de valores que regem o comportamento da nossa sociedade”.

A construção de estereótipos sobre o outro e sua diferença faz parte do processo histórico de desenvolvimento da humanidade, justificado, em parte, pela necessidade de superação de uns frente aos outros, pela competição, pelo avanço e pelas conquistas alcançadas. Em diferentes tempos e lugares, os estereótipos se fizeram presentes de forma explícita e implícita, agindo como uma espécie de “fronteira” delimitadora entre o considerado normal/correto e o anormal/incorreto.

As fronteiras construídas pelos estereótipos precisam ser compreendidas pelos professores de história para que possam ser combatidas com ações concretas de

compreensão do processo de construção histórica dessa realidade por meio do trabalho desenvolvido em sala de aula. Assim, as concepções etnocêntricas precisam ser conhecidas, enfrentadas e questionadas através da construção histórica, cultural e social do estereótipo e das consequências da sua existência, transformações e permanências.

A atual realidade social e educacional alertou também para a necessidade de se criar mecanismos para lidar com a imensa diversidade étnica e cultural, uma vez que estas não podem mais ser ignoradas ou negadas. O grande desafio que se apresenta nesse contexto é como lidar com as diferenças sem que estas sejam obrigadas a se adaptar ao modelo dito “dominante” e como, por meio da educação, e, mais especificamente, por intermédio do ensino de história, podemos criar possibilidades de reconhecimento, aceitação e respeito a todas as formas de manifestação das diferenças.

É necessário que os professores e futuros professores estejam abertos para o diferente, é fundamental que o diferente não cause “medo”, é premente pensar e encarar o diferente como uma oportunidade de aprendizagem, de inovação em suas próprias convicções/conhecimentos/saberes e não como um “inimigo”, como alguém de quem se deve manter distância ou em relação a quem se deve desenvolver um tratamento discriminatório e excludente.

De acordo com Nilma Lino Gomes,

*Pensar a diferença é mais do que explicitar que homens e mulheres, negros e brancos, distinguem-se entre si; é, antes, entender que ao longo do processo histórico, as diferenças foram produzidas e usadas socialmente como critérios de classificação, seleção, inclusão e exclusão (GOMES, 2003:161)*

A partir dessa constatação, há a emergência de desafios a serem coletivamente encarados por todos os educadores, implicando a construção de uma postura de combate aos problemas que envolvem as relações étnico-raciais, necessitando, para isso, de uma consistente fundamentação teórica e ética para o desenvolvimento de um ensino de qualidade voltado ao reconhecimento, valorização e respeito à diversidade.

Assim, a sala de aula passa a ser concebida como um espaço de reflexão e construção do conhecimento e da percepção de outras lógicas e em que as diferenças são respeitadas num ambiente de troca, de compreensão das diferentes concepções de ser e estar no mundo. A base dessa educação é a interculturalidade, isto é, o diálogo

entre as culturas, o intercâmbio positivo e enriquecedor entre as diversas concepções, sem que uma se sobreponha em relação à outra. Um ensino intercultural valoriza o desenvolvimento de estratégias que promovem a construção das identidades particulares e o reconhecimento das diferenças. Trabalha na perspectiva de que as instituições educativas reconheçam o papel ativo do educando na elaboração, escolha e atuação das estratégias pedagógicas. A ênfase dessa prática educacional está na preocupação constante em repensar as funções, os conteúdos e as metodologias escolares, de modo a afastar-se do caráter monocultural historicamente presente e atuante no universo escolar.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. R. C. Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Martha e SOITHET, Rachel (Orgs). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

CANDAU, V. M. **Sociedade, educação e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANNEN, Ana. **Formação de professores: diálogos das diferenças**. In: Avaliação e políticas públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.5, n.17, p.477-494, out./dez. 1997.

FERNANDES, J. R. O. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set/dez 2005.

FONSECA, S. G. e COUTO, R. C. do. Formação de professores e ensino de história: a perspectiva multicultural em debate. In.: **Linhas Críticas** . Volume 12, Número 22 - p. 59-74, jan.-jun. 2006. Disponível em: [http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n22/formacao\\_de\\_professores.htm](http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n22/formacao_de_professores.htm). Acesso em 12/03/2010.

GOMES, N. L. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico-cultural. In: DALILA, Andrade Oliveira (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOMES, N.L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. CAVALLEIRO, Eliane. São Paulo: Summus, 2001.

HERNANDEZ, L. M. G. A África na sala de aula. São Paulo: Selo Negro, 2005.



MCLAREN, P. e GIROUX, H. (2000). Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: McLaren, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: ed. ArtMed.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIA, A. F. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 18, set-dez 2001.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).

SANTOS, B. de S. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, P. B. G e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. In: Educação Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSSO, Camila (Org.) **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003**. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.