

25 a 27 de maio de 2010 – Facom-UFBa – Salvador-Bahia-Brasil

A ANÁLISE DA PLURALIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO

Ana Eloá Pontes Motta¹
Vinícius Dos Santos²

Resumo: O presente trabalho é produto da análise do texto O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil, de Hebe Maria Mattos; de reflexões sobre conhecimentos acumulados durante o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; e dos estudos acerca da transversalidade cultural realizados no Laboratório de Estudos Afro-brasileiros (LEAFRO/NEAB/UFRRJ), levando em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais. Hebe Maria Mattos, historiadora e professora no Departamento de História e no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense, apresenta inicialmente algumas considerações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em especial o volume intitulado Pluralidade Cultural.

Palavras-chave: ensino de história, currículo, pluralidade cultural.

O presente artigo é produto da análise do texto O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil, de Hebe Maria Mattos; de reflexões sobre conhecimentos acumulados durante o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; e dos estudos acerca da transversalidade cultural realizados no Laboratório de Estudos Afro-brasileiros (LEAFRO/NEAB/UFRRJ). Hebe Maria Mattos, historiadora e professora no Departamento de História e no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense, apresenta inicialmente algumas considerações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em especial o volume intitulado Pluralidade Cultural, dentro da perspectiva historiográfica e multicultural e, mais adiante, discute a importância do livro didático no combate à discriminação racial, mostrando idéias sobre a coleção História Temática, lançada na década de 1990 pela Editora Scipione. Contudo, a idéia central da produção bibliográfica é desenvolver algumas reflexões sobre as maneiras como os PCNs poderão desdobrar-se de forma positiva em prática escolar, principalmente no que se refere ao tema transversal “pluralidade cultural” e de sua incidência no ensino de História.

A lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera/complementa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96), incluindo no currículo oficial da rede

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. ana_elo@hotmail.com.

² Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia. viniciusim@ufrj.br.



de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Esta legislação – juntamente com a resolução nº 1/04, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais – exige cada vez mais a atualização dos sujeitos para docência nas temáticas afrobrasileiras. A resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, é incisiva em seu artigo 3º ao tratar do aprofundamento teórico-metodológico dos docentes:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CP/CNE 3/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no *caput* deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10.639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Sobre o currículo escolar e a disseminação da ideologia dominante, o que impede a difusão da cultura afrobrasileira nas instituições de ensino público e privado, Silva afirma que

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (Silva, 2002, p. 35).

Ao longo do seu texto, Mattos aponta alguns conceitos e ponderações sobre as interferências no ensino de História e na historiografia promovidas por alguns autores, como: Cecília Azevedo e Maria Regina Celestino de Almeida, que afirmam que “toda identidade construída tem de se apoiar em algum tipo de tradição ou de práticas

culturais” (MATTOS : p. 128); Benedict Anderson, o qual apresenta “a idéia da nação como ‘comunidade imaginada’” (idem : p. 130); “os eixos temáticos, em cada uma das séries do terceiro e quarto ciclos, podem também ser lidos como questões norteadoras, no sentido de ‘história-problema’, como formulado por Lucian Febvre, definindo a problemática histórica a ser explorada em cada série” (idem : p. 131); David Brian Davis (O problema da escravidão no mundo ocidental) e Robin Blackburn (A queda do escravismo colonial) fazem com que se tornem acessíveis aos brasileiros perspectivas clássicas para a discussão da questão de “historicizar o processo de racialização dos negros das Américas em suas relações com a memória da escravidão, e suas implicações em termos de definição de direitos civis nos países do continente” (idem : p. 135); e Paul Gilroy, quem aborda o processo de consolidação nacional do países americanos como

construção política e histórica fundada em diferentes trocas culturais (africanas, americanas e européias) através do Atlântico, desde o tráfico negreiro, na qual a questão das origens interessa menos que as experiências de fazer face à discriminação através da construção identitária e da inovação cultural (idem : p. 130)

“Os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) aprovados pelo MEC representam uma tentativa de intervenção profunda na organização do ensino fundamental no Brasil”(MATTOS: p.127). Contudo, o texto de Hebe Mattos não tem como objetivo se aprofundar no conteúdo dos PCNs, mas sim refletir como este pode ajudar de forma positiva nas escolas, principalmente no que se refere à luta contra a discriminação racial no Brasil. Este tema de grande importância levado às salas de aula tem como objetivo mostrar aos alunos a importância da pluralidade cultural, educando-os, assim, para a tolerância e o respeito às diversidades culturais, lingüísticas, étnico-raciais, regionais ou religiosas.

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

Ao tentar neutralizar as diferenças culturais e, às vezes subordinando uma cultura à outra, os livros didáticos que apontam a concepção de cultura uniforme acabam “depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional” (BRASIL In MATTOS : p.128). Com isso, verifica-se que mesmo fazendo parte da cultura do índio, do negro e do branco e que estas fazem parte da nossa formação cultural, as culturas não são transmitidas de maneira igualitária. Um exemplo disso é a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígena e afro-brasileira na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (a partir da lei nº 11.645/08), ou seja, foi preciso “legalizar” estes conteúdos que ou não eram abordados em sala de aula ou eram abordados de maneira folclórica e preconceituosa. Para sair deste modelo de Brasil mestiço, apresentado nos livros didáticos para uniformizar as culturas, a autora propõe um novo modelo: o modelo multiculturalista (a leitura mais deflagrada nos PCNs). Porém na prática esta realidade multiculturalista não é discutida e a história narrada pelas escolas é embranquecida, assim como propagada pela mídia. Diante desta realidade, a autora propõe uma educação que vai além de reforçar culturas e identidades de origem; propondo aos alunos que compreendam e respeitem a dinâmica histórica das identidades socioculturais efetivamente construídas. Assim, é preciso uma reflexão profunda dos professores diante do tema abordado, principalmente daqueles formados para lecionar no ensino de História.

Quando se fala da relação entre identidade e cultura, ficam explícitas a não-separação difundida entre as ambigüidades da identidade negra no Brasil e a escravidão moderna espalhada pelo Atlântico, com sua herança arraigada. Deu-se, então, tal construção da identidade negra no Ocidente a partir de experiências como o racismo e o terror racial.

A idéia de nação como “*comunidade imaginada*”, expressão de Benedict Anderson, começou a se tornar freqüente nas análises históricas. Dessa forma, a autora afirma que a construção das identidades nacionais nas Américas contribuiu para um processo de racialização de suas populações, ou seja, introduzindo a segregação tão forte nos Estados Unidos e fazendo surgir um caráter obsessivo sobre as reflexões sobre a mestiçagem e/ou os projetos de branqueamento racial e cultural no pensamento social latino-americano.

A partir do século XIX, quando o Brasil tornou-se uma nação independente, necessitou forjar sua “*comunidade imaginada*” em uma população étnica, lingüística e culturalmente heterogênea. Os escravos e livres de diversas ascendências e imigrantes

de diferentes nacionalidades juntavam-se em multidões competindo os significados de tornar-se brasileiro. E aos poucos esta disputa foi se transformando em processo hierarquizado de racionalização, no qual ser visto como negro ou pardo era estar próximo da categoria escrava. E nesta época, começou a ocorrer o exercício de silenciar sobre a cor dos indivíduos em situações formais de igualdade.

Para Paul Gilroy, a identidade negra surgiu depois do processo de consolidação nacional dos países americanos, estando ligada ao movimento Black Power nos EUA e nas sociedades racialmente misturadas e hierarquizadas da América Latina, reforçando a afirmação de novas identidades negras. Assim, este processo se funde na construção política e histórica baseada em diferentes trocas culturais, na qual as questões das experiências de fazer face à discriminação por meio da construção identitária e da inovação cultural interessam mais do que as origens.

“Um dos pontos controversos dos novos parâmetros curriculares no que se refere ao ensino da história é sua opção pela ‘história temática’, dividindo o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental em diferentes eixos temáticos” (MATTOS : p.130). Com esta afirmação a autora inicia intermitentes críticas aos Parâmetros Curriculares Nacionais em relação à divisão da história em temas determinados a fim de simplificar e facilitar o entendimento dos alunos da educação fundamental. Para a autora, tal simplificação dos conteúdos pelos livros didáticos incorre num erro gravíssimo dos pontos de vista pedagógico e historiográfico, pois transforma a história corrente em fatos isolados e não ressalta a importância da dinâmica de sucessão de tempo (dimensão diacrônica) e, em alguns casos, estereotipa e folcloriza alguns acontecimentos relacionados às culturas afro-brasileira e indígena.

Alguns temas tratados pelos PCNs ainda não encontram respaldo e embasamento em estudos acadêmico-científicos e isto dificulta uma abordagem pedagógica que vise romper com o “europocentrismo que ainda estrutura os programas de ensino de história” (MATTOS : P. 131).

O primeiro conjunto de livros didáticos a adotarem integralmente as propostas dos PCNs foram lançados pela editora Scipione sob a denominação de série História Temática, contendo quatro volumes: (i) Tempos e culturas (6º ano); (ii) Diversidade cultural e conflitos (7º ano); (iii) Terra e propriedade (8º ano); e (iv) O mundo dos cidadãos (9º ano). Diante disto, “analisar como as questões da pluralidade cultural e da identidade negra aparecem nos referidos volumes é um exercício interessante para mapearmos as dificuldades da empreitada” (MATTOS : p. 132).

Para a autora, o volume “Diversidade cultural e conflitos” - contendo as unidades “Os mitos e as Grandes Navegações”, “O desencontro entre culturas”, “Trabalho e resistência” – afirma em seu próprio título a existência de conflitos provenientes da diversidade e das relações sociais que se estabelecem, como aparece também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (volume 10 sobre a pluralidade cultural); bem como apresenta apenas o encontro dos europeus com os índios. Da mesma maneira, não considera as culturas africanas de origem e apresenta a cultura afro-brasileira como cultura de resistência, e não de existência ou de coexistência. Tal volume está estruturado da seguinte maneira:

- Unidade I – As Grandes Navegações aparecem por uma perspectiva estritamente européia e apresenta o continente africano apenas como pontos de passagem ou que deveriam ser transpostos;
- Unidade II – Dentro do mapeamento da diversidade, dá-se especial e quase restrita atenção ao contato entre indígenas e europeus, sejam espanhóis e incas, portugueses e tamoios etc.;
- Unidade III – Nesta unidade, que não aborda em nenhum momento o continente africano, os negros aparecem apenas para caracterizar a formação da sociedade da colônia;
- Unidade IV – Dividida em dois capítulos, a unidade “Trabalho e resistência” aborda a questão da liberdade e da escravidão e da resistência à escravidão. Quanto à questão da resistência, o livro coloca a cultura como instrumento de resistência à condição de escravo, mas não considera a cultura africana e tampouco a existência ou coexistência do negro e sua cultura [grifo nosso].

Além de apresentar parte do material didático voltado ao ensino da cultura e da história, considerando a influência africana, a autora aborda uma agenda de prioridades para as discussões nas universidades, como: (i) criar condições para tratar da história da África na mesma intensidade da história européia; (ii) transformar em história os processos de racialização do negro, levando em conta as relações com a memória; (iii) introduzir a historiografia relevante sobre a história da escravidão à formação dos professores; e (iv) levar à formação docente para a educação fundamental as novas pesquisas historiográficas que abordam “experiências concretas de criação e de transformação culturais e identitárias, na experiência da diáspora africana” (MATTOS : p. 135). Por fim, fala-se sobre a importância do eixo transversal “pluralidade cultural”

como forma de diminuir e combater a reprodução da discriminação racial no Brasil, onde precisa haver a dissociação de negritude com condição de escravo.

Observou-se a preocupação e o comprometimento da autora, Hebe Mattos, com a historiografia e a importância que dá ao conteúdo e aos fatos, mais do que ao ensino de História propriamente dito. Para Mattos, segundo a análise do texto, os recursos didático-pedagógicos são irrelevantes frente o programa proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Diante disto, os profissionais das áreas educacionais e pedagógicas tendem a dedicar especial atenção à aplicação dos conteúdos de maneira inovadora e didática, a fim de fugir do reprodutivismo e do conteudismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*, que dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília: DOU, 21 de dezembro 1996.

_____. *Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003*, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afrobrasileira. Brasília: DOU, 10 de janeiro de 2003.

_____. *Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008*, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas afrobrasileira e indígena. Brasília: DOU, 11 de março de 2008.

MATTOS, H. ou CASTRO, H. M. M. *O Ensino da 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, p. 127-139.

SILVA, Thomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.