

INCLUSÃO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR: momento histórico ímpar

Elisabeth Maria de Fátima BORGES¹

RESUMO

A inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação básica e superior brasileira, através da promulgação das Leis 10.639, de 2003 e 11.645 de 2008 é um momento histórico ímpar, de crucial importância para o ensino da diversidade cultural no Brasil. Trata-se de um momento em que a educação brasileira busca valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo afrodescendente e indígena, buscando assim reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. Esta inclusão nos currículos da educação básica amplia o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura afro-brasileira e indígena. Educação básica. Identidade.

No Brasil predomina um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes europeias da nossa cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras que são a africana, a indígena e a asiática. A cultura e o padrão estético negro, africano e indígena convivem, aqui no Brasil, de maneira tensa com o padrão estético e cultural branco europeu. Assim convivemos com ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Neste artigo discute-se a importância da inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação básica e superior brasileira, como um momento histórico ímpar, de crucial importância e com fortes repercussões pedagógicas na formação de professores (BORGES, 2010).

Há uma década estamos vivenciando um momento em que a educação brasileira busca valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo afrodescendente e indígena, buscando assim reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. Esta inclusão nos currículos da educação básica e superior amplia o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Evidencia-se que esse momento é de relevância não apenas para a população negra, mas também a

¹ Graduada e Mestre em História pela UFG. Professora nos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Enfermagem e Direito da FacMais. Coordenadora do Núcleo de Iniciação Científica e Extensão (NEIC) da Facmais. Diretora Financeira da Escola Nova Visão. E-mail: bethbraga1@hotmail.com.

todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica, sendo capazes de construir uma nação democrática. (BORGES, 2010).

O presente texto foi dividido em cinco: na primeira, é tratada a Lei 10.639, de 2003, que trata da obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica como um momento histórico – são apresentados alguns aspectos teóricos que discutem esta inclusão; na segunda os livros didáticos e paradidáticos: como um ponto de apoio; depois a Lei 11.645, de 2008, que amplia a Lei anterior, destacando a necessidade de apresentar também a história e a cultura indígena; em seguida a proposta de implementação das Leis de forma interdisciplinar; e, finalmente, será apresentada a proposta de ensino multicultural na LDB e PCNs.

1. Lei 10.639, de 2003 - a inclusão de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica é um momento histórico que objetiva ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira e não apenas mudar um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeia para um africano. Assim cabe às escolas incluir, no contexto dos estudos, atividades que abordem diariamente as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das raízes africanas e europeias.

O artigo 26, acrescentado na Lei nº 9,394/1996, provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, uma vez que exige que sejam repensadas relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido no artigo de Lei citado acima é um ponto importante nesse processo. Essa autonomia permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto e indireto

das universidades, do Movimento Negro, de grupos de capoeira ou congada, entre outros, portanto, propicia um momento de interação escola/comunidade.

Vários autores têm se voltado para a análise da inclusão da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos. Bernard (2005) fala da necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, e também comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, que tais conteúdos devem produzir. No contexto das reflexões curriculares, ressalta-se a contribuição de Silva (1999) e Moreira (2000) no sentido da análise do currículo escolar como instrumento de manutenção das desigualdades sociais.

Passos (2002) afirma que a definição comum sobre racismo – entre a maioria dos autores, correntes e escolas de pensamento na atualidade – está sustentada no seu caráter ideológico, ou seja, a imputação das características negativas reais ou supostas a um determinado grupo social. As Diretrizes Curriculares defendem o pressuposto de que é papel da escola desconstruir a representação de que o afrodescendente tem como único atributo a descendência escrava, subalterna ou dominada.

Candau (2003) demarca com precisão os desafios postos na reflexão e construção de ações que transformem a discriminação: mostra que estes processos estão profundamente internalizados na sociedade brasileira, e que se expressam através da pluralidade de linguagens, no plano simbólico, e das práticas sociais, e encontram-se carregados muitas vezes de ambiguidades e sutilezas, revestindo-se de grande complexidade. Para a autora, compreender como se dão estes processos é condição imprescindível para desvelá-los, na perspectiva da construção de uma cultura dos direitos humanos. Já Munanga e Gomes (2004) apontam elementos para uma melhor compreensão das transformações atuais da escola brasileira no que tange à inclusão.

O § 3º da Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, do CNE, versa sobre o eixo sistemático da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica refere-se aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Segundo as Diretrizes, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a educação das relações étnico-raciais devem ser desenvolvidas no

cotidiano das escolas como conteúdo de disciplinas, particularmente Educação Artística, Literatura e História do Brasil, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leituras, bibliotecas, brinquedotecas, áreas de recreação e em outros ambientes escolares.

Este ensino vem acontecendo por diferentes meios, inclusive pela realização de projetos de diferentes naturezas, projetos interdisciplinares com vistas à divulgação e ao estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da História do Brasil. São projetos que culminam em feiras culturais, visitas a núcleos arqueológicos, museus e até a grupos remanescentes de quilombos. Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe situações de aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimento, quebra de desconfianças: um projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual e equânime. (BORGES,2010).

O combate ao racismo não é uma tarefa exclusiva da escola, as formas de discriminação de qualquer natureza não nascem ali, porém o racismo e as discriminações correntes na sociedade perpassam esse espaço. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimento e de posturas que visam uma sociedade justa. (BORGES,2010).

Uma tarefa que se impõe é a criação de pedagogias de combate ao racismo. As universidades, através de seus cursos de licenciaturas, precisam assumir o seu papel, neste momento histórico, ajudando na formação dos novos professores que atuem com competência nesta nova temática da educação. É claro que já há experiências de professores e de algumas escolas e universidades, ainda isoladas, que muito ajudam neste processo. (BORGES,2010).

Como já vimos, a inclusão do tema história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos da Educação brasileira é um momento histórico impar, de crucial importância, porém ela traz uma necessidade de professores qualificados para este trabalho, pessoas sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes e palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se investir na formação inicial e

continuada dos professores, para que, além da sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliá-las e reeducá-las. (BORGES,2010).

2. Livros didáticos e paradidáticos: um ponto de apoio

Portanto, um excelente ponto de apoio para os professores são os livros literários, que abordam de maneira criativa a temática e abrem um leque de possibilidades de trabalhos diversos de criativos. O historiador Joel Rufino dos Santos (2006), em sua obra paradidática *Gosto de África: histórias de lá e daqui*, oferece-nos mitos, lendas e tradições africanas. É uma obra interessante que oferece ao professor a oportunidade de trabalhar a cultura e a identidade africana de uma maneira lúdica e prazerosa.

Rogério Andrade Barbosa (2001) apresenta sete contos etiológicos africanos. No desejo de explicar os fenômenos da natureza e os acontecimentos cotidianos, bem como o comportamento dos habitantes da floresta, os povos africanos inventaram estas histórias, cheias de lirismo, humor e sabedoria. Barbosa recolheu estes contos, transmitidos de geração a geração, em uma viagem que fez à África; assim, construiu este livro que se torna um excelente aliado do professor de história. Trazer este universo lúdico e mágico da literatura oral dos povos africanos para as salas de aula é um trabalho que também atende à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais: debater temas emergentes de nossa sociedade nas escolas brasileiras.

Raul Lody (2005) nos traz fotografias de Pierre Verger. A Coleção traz em cada livro uma temática diferenciada. Na obra *Influências*, as fotos de Verger revelam a beleza da cultura africana e a força de sua influência na música, na dança, na culinária, no vestuário, nas artes e em muitos outros costumes do cotidiano brasileiro. Já na obra *Crianças*, as fotografias de Pierre Verger revelam a beleza da cultura africana e a força de sua influência também no cotidiano brasileiro. O livro destaca temáticas como a alegria, as brincadeiras, os instrumentos musicais (como os tambores, a kalimba e a flauta,), as danças e a

culinária.

Todos estes livros são instrumentos de apoio ao professor de história para trabalhar esta temática. Em síntese, às escolas, atualmente, são atribuídas duas tarefas. A primeira é a responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira. A segunda é fiscalizar que em seu interior alunos negros deixem de sofrer os continuados atos de racismo de que são vítimas.

3. Lei 11.645 de 2008 - a inclusão de história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica

A promulgação da Lei 11.645, de 2008, veio a alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, visando incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

O que esta Lei altera no conteúdo programático da educação básica é a inclusão dos diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir dos dois grupos étnicos: africana e indígena. A lei enfatiza o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional. Resgata assim as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Estes conteúdos não serão ministrados em forma de disciplina específica, todavia, serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, principalmente através das aulas de Educação Artística e de Literatura e História do Brasil. (BORGES,2010).

O sistema educacional brasileiro não contempla nossa herança cultural, formada a partir das heranças culturais europeias, indígenas e africanas. Os livros didáticos apresentam uma visão eurocêntrica da História de nosso país, perpetuando estereótipos e preconceitos. A aprovação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, substituída, em 2008, pela Lei

11.645/08, que inclui também o ensino de História e Cultura Indígena, vem sanar uma dívida social e uma lacuna, a ausência em nossa história desta diversidade cultural. (BORGES,2010).

Com a promulgação destas Leis se espera promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural, tornando a educação comprometida com as origens do povo brasileiro. A implementação da Lei 11.645, de 2008, vem oportunizar que os estudantes problematizem a História de nosso país, ampliando-a no sentido de reconhecer e valorizar a nossa riqueza cultural. A implementação das referidas Leis apresenta ao sistema educacional desafios: a promulgação das Leis abre novas demandas para produção de conhecimentos sobre africanidades, as lutas do negro no Brasil, a Consciência Negra, a resistência indígena no contato com os brancos, a cultura indígena, entre outros. É preciso além da publicação de materiais sobre tais temáticas, uma urgente política de formação continuada para capacitar os professores a trabalharem com tal temática. (BORGES,2010).

Outras medidas urgentes se fazem necessárias: é preciso que os cursos de Licenciatura apresentem disciplinas que discutam a temática História e Cultura Afro-Brasileira e indígena, oferecendo assim embasamento teórico aos futuros professores. Faz-se urgente ainda envolver a comunidade escolar em um projeto de discussão, de problematização e de engajamento em ações concretas que visem à valorização da diversidade cultural brasileira. (BORGES,2010).

Analisar um possível impacto destas Leis no ensino brasileiro nos remete à compreensão do papel da escola e da dinâmica escolar em relação aos saberes transmitidos na escola.

Selva Fonseca (2007) destaca que estamos sempre debatendo e indagando: o que da cultura, da memória e da experiência humana devemos ensinar e transmitir aos homens nas aulas de história? O que é significativo, válido e importante para ser ensinado? Para quê? Por quê? Segundo a autora, recorrendo-se ao texto da nova LDB encontraremos a resposta, uma vez que o documento expressa em forma de diretrizes o que da cultura e da história o Estado brasileiro considera, hoje, necessário e adequado transmitir aos alunos. A autora destaca que os Artigos 26 e 36 deixam claro que o Ensino Fundamental e Médio deve ter uma base nacional comum, e que o ensino da história do Brasil deverá levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias,

especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeias.

Sobre a indagação “quais histórias ensinar e aprender?”, Fonseca destaca que esta pergunta nos conduz à discussão dos desafios do futuro a partir do presente. Ela enfatiza que as últimas décadas do século XX constituíram um rico momento de debates, elaboração e implementação de propostas curriculares e de novos materiais didáticos. Também nesse período, as práticas educativas foram repensadas, mas não só isso: houve tentativas de mudanças, como a promulgação destas leis, e uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas e das fontes históricas.

Os PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais) expressam, em grande medida, essa ampliação. Há uma diversidade de formas de ensinar e de aprender; consolidou-se entre nós uma pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas no ensino de história e nos sistemas nacionais e estaduais de avaliação da aprendizagem e de padronização dos critérios de avaliação dos livros didáticos, desenvolvidos na rede pública e privada. A Lei 11.645, de 2008, afirma que a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena deve ser trabalhada de forma interdisciplinar.

4. Lei 10.639, de 2003, e Lei 11.645, de 2008 – proposta de trabalho interdisciplinar

É notória a importância de uma prática interdisciplinar e transversal para a renovação do ensino brasileiro. A exigência de um trabalho interdisciplinar, com a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, vem corroborar com este desejo de inovação.

Selva Fonseca (2007) mostra que a temática é instigante por diversas razões, mas fundamentalmente porque nos faz pensar na construção de propostas pedagógicas capazes de garantir o princípio que funda e justifica a educação escolar: o desenvolvimento pleno do educando nas suas múltiplas dimensões: cognitivas, sociais, políticas, afetivas e éticas.

Ao longo do século XX, as mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas passaram a exigir da escola uma participação cada vez mais efetiva na educação das novas gerações. As mudanças no mundo do trabalho acabaram redimensionando o papel da família na educação dos filhos,

ocorrendo uma transferência dessa responsabilidade para a escola e para os professores. Ao mesmo tempo, ocorre uma inibição educativa de outros agentes de formação (igrejas, movimentos sociais). A autora mostra que neste contexto de mudanças cada vez mais rápidas, outros fatores devem ser considerados na construção de projetos educativos – pedagógicos. O desenvolvimento dos meios de comunicação requer de nós, cotidianamente, novas posturas diante do conhecimento e das tradicionais formas de transmissão e recepção. É aí que entra a interdisciplinaridade como forma de renovação das propostas pedagógicas (FONSECA, 2007).

Hoje novos problemas desafiam o processo educacional, exigindo que a escola redimensione suas funções e assuma o compromisso com o seu tempo, como agente de transformação dos cidadãos. E que isto requer um esforço de revisão dos pressupostos teórico-metodológicos que nortearam as práticas da tradicional escola básica. Segundo a autora, as mudanças sociais, políticas e econômicas no final do século XX e as pesquisas acadêmicas redimensionam as leituras e as concepções do papel da instituição escolar. A escola desempenha um múltiplo papel na sociedade, uma vez que ela não só produz indivíduos, mas também produz saberes, produz uma cultura que penetra, que participa, interfere e transforma a cultura da sociedade, ou seja, ela reproduz, mas também produz conhecimentos e valores (FONSECA, 2007).

Atualmente tem se processado um debate sobre os paradigmas educacionais, o que evidencia a necessidade de repensar as práticas pedagógicas dos professores no interior dos diferentes espaços educativos. Segundo a autora, o que há de novo nesta discussão é a abordagem das formas e das relações entre conhecimentos e metodologias. É aí que ganha força a ideia da inter e da transdisciplinaridade. O papel da escola hoje mudou, não se trata mais de aquisição cumulativa de informações, mas de formação de atitudes diante do conhecimento formal que possibilita ao indivíduo transformar-se como individualidade sociocultural, por meio de sua participação na ação coletiva do processo de ensino e aprendizagem (FONSECA, 2007).

A interdisciplinaridade se impõe como necessidade. Ela não é uma técnica didática, nem um método de investigação, a interdisciplinaridade, concebida como um princípio mediador entre as várias disciplinas, nunca pode ser pensada enquanto redução a um denominador comum, mas como elemento

teórico-metodológico da diferença e da criação. Ela é concebida como o princípio máximo do diálogo entre as disciplinas, porém é também o princípio da diversidade e da criatividade. (FRIGOTTO, 1995).

Para Circe Bittencourt (2004) entre as questões que merecem destaque para a reflexão sobre o trabalho interdisciplinar estão as disciplinas escolares. Alguns educadores acreditam que para tal é preciso romper com as disciplinas. Ela refuta e problematiza: o obstáculo para as práticas interdisciplinares está relacionado às disciplinas? Para Bittencourt, a resposta a esta indagação está no próprio termo interdisciplinar. Para que haja a interdisciplinaridade é necessário que haja, além de disciplinas que estabeleçam vínculos epistemológicos entre si, a criação de uma abordagem comum em torno de um mesmo objeto de conhecimento. É fundamental o professor ter um profundo conhecimento sobre sua disciplina, sobre seus conceitos, conteúdos e métodos, para poder dialogar as formas tradicionais de trabalhar os conteúdos não é uma tarefa fácil.

Como já foi frisado, o silenciamento nas questões culturais e históricas afro-brasileiras e africanas também é encontrado quando se trata da questão indígena. Este esquecimento e silêncio acontece pela falta de (re)conhecimento por parte da escola da composição da sócio-diversidade brasileira. Trata-se de uma realidade que perpassa um currículo escolar que distancia o saber dos alunos da história e da cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Isto resulta em relações interculturais marcadas por posturas verticalizadas frente à diferença, bem como de um cotidiano escolar marcado por manifestações de intolerância e violência. A LDB e os PCNS já enfatizavam a importância do trabalho com a perspectiva multicultural.

5. LDB, PCN's: propondo um ensino multicultural

Nas últimas décadas do século XX, vivenciamos um momento rico de debates, elaboração e implantação de propostas curriculares, de novos materiais didáticos, e de repensar das práticas educativas do Brasil. É a era globalizada, um tempo de rápidas mudanças. Uma era de um novo mapa cultural e político, de crises: econômicas, de valores, da educação.

Este texto objetiva discutir o impacto da LDB e dos PCNs no ensino, visando entendermos qual é o papel da escola e da dinâmica escolar em relação aos saberes históricos nela transmitidos. Inicialmente mostraremos a contribuição da LDB e os PCNs para a inclusão da diversidade cultural no currículo de História; em seguida destacaremos os vieses de renovação dos PCNs no ensino de História, a concepção curricular temática e multicultural; e, finalmente, destacaremos as permanências e mudanças nas propostas curriculares para o ensino de História.

Arendt (*apud* Fonseca 2007) mostra que a raiz da crise da educação moderna é a incompatibilidade de natureza intrínseca entre o ato de educar – preservação e transmissão cultural - e as atitudes do homem moderno diante do velho e do passado. Ela problematiza: não estaria o homem moderno fazendo a apologia da amnésia, ao atribuir valor supremo à mudança? A partir da década de 1960, vivenciamos o processo de universalização do direito à educação escolar e a ampliação ao acesso a escola pública no Brasil. Fonseca (2007) mostra que a partir de então iniciaram algumas indagações: quais os elementos da cultura devem ser transmitidos? Como realizar uma seleção de conhecimentos dos diversos setores e visões sociais que respeite e valorize as diferenças culturais dos alunos? A autora mostra que entre nós historiadores inicia-se um debate sobre: o que da cultura e da memória devemos ensinar e transmitir em nossas aulas de História? Para quê? Por quê? A resposta se encontra na própria LDB. Em forma de diretrizes, o documento expressa o que da cultura e da história do Estado brasileiro se considera adequado ensinar, destacando a necessidade da inclusão da diversidade cultural no currículo de História.

Em 1997, houve o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelo MEC, tentando dar uma resposta a respeito do que da cultura, da nossa memória é mais adequado transmitir às novas gerações de estudantes brasileiros. Esta diretriz vem reforçar a necessidade da inclusão da diversidade cultural no currículo de História.

Como já sabemos, por serem elementos das políticas educacionais, as diretrizes e os textos curriculares são veiculadores de ideologias, de propostas culturais e pedagógicas com grande poder de penetração na realidade escolar. Como discurso age tanto nos processos de formação de professores,

quanto no pensamento dos professores e da burocracia escolar. Afeta também os produtores de materiais didáticos.

Do movimento educacional ocorrido nas últimas décadas do século XX, é possível apreender uma nova configuração no ensino. Podemos afirmar que existe no Brasil de hoje uma diversidade de formas, de ensinar e aprender no decorrer do processo implementação dos PCNs e dos sistemas nacionais e estaduais de avaliação da aprendizagem e padronização dos critérios de avaliação dos livros didáticos. Tem-se consolidado uma pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas no ensino.

Não basta introduzir novos temas no currículo, nem uma perspectiva multicultural, pois o que o professor ensina ou deixa de ensinar vai muito além do prescrito, é preciso escutar o currículo real reconstruído no cotidiano escolar. E que a perspectiva de ensino temático e multicultural, presente nos PCNS, deve vir acompanhada de uma mudança pedagógica na formação inicial e continuada dos docentes. Cultivar uma postura reflexiva evita que os docentes tenham atitudes e preconceitos que desvalorizem a experiência de certos grupos sociais, étnicos ou religiosos. Ao contrário, possibilita cultivar atitudes de tolerância e respeito à diversidade e de crítica à desigualdade. (FONSECA, 2007).

Marcos Silva e Selva Fonseca (2007) defendem que a construção de uma proposta curricular temática e multiculturamente orientada, de uma perspectiva crítica e transformadora, depende muito mais que uma reforma nos textos das diretrizes curriculares. Depende, entre outros fatores de políticas de formação e profissionalização docente. E exige dos professores sensibilidade, postura crítica e reflexão sobre nossas ações, sobre o cotidiano escolar, sobre as relações sociais e culturais que experienciamos no século XXI.

A atual política curricular atribui ao ensino o papel de formar um novo cidadão, capaz de compreender a história do país e do mundo como resultante de múltiplas memórias originárias da diversidade de experiências humanas em oposição ao entendimento, até então dominante, de uma memória unívoca das elites ou de um passado homogêneo. Assim os PCNs demonstram sensibilidade em relação à diversidade das culturas, argumentando a favor de rupturas com uma história autocentrada no nacional, na Europa e na cultura branca. Assim, a alteridade e o respeito às diferenças constituem pilares centrais da formação das identidades das novas gerações e das finalidades do ensino (SIMAM, 2005).

As identidades sociais e culturais são construídas no processo educacional como resultado de relações de poder e dos regimes de verdades existentes na estrutura curricular. Devemos procurar entender de que maneira podemos perpetuar essas relações. Como elas se encontram presentes em nosso planejamento? De que forma podemos contribuir para a problematização de questões como sexismo, homofobia e etnocentrismo? Como explicitar no currículo as histórias que foram silenciadas? Como o currículo pode se tornar flexível, mutante? O multiculturalismo nos auxilia nestas questões, ou seja, na fabricação das identidades e de um currículo pretensamente fixo, imutável. Ele nos ajuda a rever verdades e a encarar que elas são múltiplas.

Sobre a promulgação das Leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, conclui-se que esse é um momento histórico ímpar, de crucial importância para o ensino da diversidade cultural no Brasil, pois promoveu a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação brasileira. Trata-se de um momento em que a educação brasileira busca valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo afrodescendente e indígena. É uma oportunidade histórica de reparar danos, que se repetem há cinco séculos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rogério Andrade. *Histórias africanas para contar e recontar*. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.

BERNARD, François. "Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural". In: Brant, Leonardo. *Diversidade Cultural*. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. *A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica*. Revista Mestrado em História, v. 12, n. 1, jan./jun. Vassouras: 2010, p. 71-84. In: http://www.uss.br/pages/revistas/revistaMestradoHistoria/v12n12010/pdf/05A_Inclusaodahistoriaculturaafro.pdf (acesso 07/06/2015).

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Somos tod@as iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONSECA, Selva G. *Didática e prática de ensino em História*. São Paulo: Pairus, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

LODY, Raul. *Sociedade: Olhar a África e ver o Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 2005

MOREIRA, Antônio Flávio B; SILVA Tomaz Tadeu. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: outubro de 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Ação educativa, 2004.

PASSOS, Joana Célia dos. Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular. In. NOGUEIRA, João Carlos (Org.). *Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular*. Florianópolis: Editora Atilênde, 2002.

SANTOS, Joel Rufino dos. *Gosto de África: histórias de lá e daqui*. São Paulo: Global: 2006.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História. In: Cadernos Cedes. *Ensino de História: novos horizontes*. Vol. 1, nº 1. São Paulo: Cortez/CDES, 2005, p.348- 364.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva. *Ensinar e aprender História no século XXI: em busca do tempo perdido*. Campinas: Pairus, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Silva, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.