

Entre leis e resoluções: narrativas da história ensinada em disputa.

LUCIENE MACIEL STUMBO MORAES*

O sentido daquilo que somos ou, melhor ainda, de quem somos, depende em boa parte das histórias que contamos e que nos contamos...
(PÉREZ, 2001: p.188)¹

O trecho acima, escrito por Alexis López Pérez, nos incita a pensar sobre as relações que se estabelecem nos constantes e inexoráveis processos de constituição das identidades e memórias. Segundo este autor, tais relações poderiam ser lidas a partir de três ângulos: o hermenêutico, o semiológico e o pragmático-político; uma vez que o ser seria impossível de ser pensado fora das esferas da interpretação, que o significado de um texto seria ininteligível fora de suas relações com outros textos e que o chamado ser humano está em um “mundo no qual o discurso funciona socialmente, em um conjunto de práticas discursivas que implicam jogos do poder” (PÉREZ, 2001: p. 188). Nesse sentido, os processos de construção e reconstrução das memórias e constituição das identidades passariam por permanentes e infundáveis processos, constituindo-se enquanto alvos de disputas das mais diversas ordens.

Nessa perspectiva, a escola pode ser percebida como um lócus de disputa onde diferentes narrativas são contadas e/ou recontadas, diferentes memórias são preservadas, influenciando, ainda que não diretamente, a formação de identidades individuais e coletivas. Assim, ao longo do texto, ao trabalhar com as questões pertinentes a este trabalho, torna-se interessante pensar nas contribuições do autor citado. Uma vez que, refletindo a partir dos três ângulos, as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a lei 10.639/2003, a 11.645/2008 e a própria 9.394/96 podem fornecer instrumentos para pensar a pragmaticidade política das narrativas pertencentes ao universo escolar. Narrativas estas que podem ser percebidas como resultados de processos de

* Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE) e professora de ensino básico, técnico e tecnológico do Colégio Pedro II.

1 Doutor pelo Departamento de Investigações Educativas de Cinvestav (*Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional – México*) e consultor externo do *Consejo Nacional de Fomento Educativo* e da *Organización de Estados Iberoamericanos*, Alexis López, em seu texto “Ser ou não ser Triqui: Entre o narrativo e o político”, busca refletir sobre os processos de constituição de identidades e sobre dinâmicas de poder buscando compreender “os desejos e as expectativas educativas de alguns grupos indígenas e os desejos e as expectativas que se estabelecem nos projetos educativos de aplicação nacional no México.” (LÓPEZ, 2001, p. 187).

questionamento social e interpretações de textos de saber utilizados como referência de validação dos conhecimentos escolares, estando inseridas nas disputas pelas memórias e identidades existentes no âmbito da história ensinada, estando também, portanto, ligadas às esferas da hermenêutica e da semiologia. Tais instrumentos normativos, consubstanciados como respostas do governo brasileiro a pressões de setores sociais, tendem a representar tentativas de possibilitar a criação e recriação de narrativas outras sobre o passado, colocando em xeque narrativas mestras da historiografia, hegemônicas por meio de operações diversas de criação e apagamento de memórias inscritas em um conjunto de práticas discursivas permeadas pelos jogos de poder.

Logo, o presente trabalho tem por objetivo principal investigar alguns pontos de tensão imbricados à articulação entre os campos da História e da Educação, partindo da análise de alguns trechos da lei 9.394/96, da 10.639/03, da 11.645/2008 e das resoluções nº 7 de 14 de dezembro de 2010 e nº 4 de 13 de julho do mesmo ano, tendo como base as contribuições teóricas de uma “epistemologia social escolar”, que permite simultaneamente considerar na análise a “problemática da construção dos saberes que circulam na escola” e assumir uma epistemologia histórica, plural, aberta ao reconhecimento da diversidade de formas de racionalidade e de validade do conhecimento que se legitima também através das relações de poder. (GABRIEL, 2006). A abertura da discussão da temática por meio da via escolhida permite pensar as reiterações existentes nas leis citadas a respeito do ensino de matrizes africanas, como momentos de busca por validar novas narrativas no conhecimento escolar. Narrativas estas que sempre envolvem demandas de grupos em disputa pelos sentidos de mundo que se deseja veicular e fixar através do ambiente escolar e seus saberes; nesse sentido o conceito de transposição didática se torna fértil ao permitir o entendimento do saber histórico escolar como um saber outro, diferente do saber historiográfico e inscrito nas disputas sobre que memórias fixar.

A assunção da configuração específica dos conhecimentos históricos apreendidos como formas narrativas da história ensinada (Gabriel; 2003, 2006 e Monteiro, 2002) – ao propiciarem fixações de lembranças e de esquecimentos e, simultaneamente, reconhecerem a pertinência da problematização da categoria ‘conhecimento escolar’ - pode trazer contribuições para a reflexão em tela. Com efeito, as autoras trabalham a categoria como elemento permeante da ação pedagógica,

propondo a articulação de conceitos como cultura e saber; expressos na seleção de conteúdos nos espaços tempos escolares, percebidos aqui enquanto “arenas culturais”. Assim, torna-se possível pensar as lutas pelas narrativas mestras da história ensinada à luz de uma epistemologia social escolar. Os processos de seleção que validam os conhecimentos a serem ensinados, pressupõem reelaborações da própria estrutura narrativa (GABRIEL, 2003), sendo algo intrínseco à transposição didática no ensino de história, pois os saberes seriam organizados em narrativas, imbricadas em diferentes tramas e tensões. Se for possível pensar, assim como Alexis Lopes, que o significado de um texto é ininteligível fora de suas relações com outros textos; o conhecimento histórico escolar, através de suas tramas narrativas não apenas pode produzir fluxos identitários diferenciados, como também é produzido e traz consigo múltiplas influências compondo diversos enredos, através de disputas por hegemonias e fixações contingenciais, sendo dotado, portanto, de certo dinamismo e coerência apesar dos sentidos constantemente em disputa. Afinal, como afirma Lopes (2006):

(...) são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações –, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa. (LOPES, 2006b: p.38)

Os saberes escolares, apesar de se configurarem como saberes outros, diferentes dos saberes acadêmicos do campo historiográfico, mantém com estes certas afinidades que muitas vezes os legitimam. São nestes processos de validação pelos quais os saberes passam que se configuram grandes disputas pela possível ou não veracidade das diferentes narrativas, disputas estas de tamanha intensidade, que se tornam capazes de ganhar corpo de lei. Que histórias devem ser narradas no campo acadêmico e no campo da história ensinada?

História como ciência é a forma peculiar de garantir a validade que as histórias em geral pretendem ter. Histórias narradas com especificidade científica são histórias cuja validade está garantida mediante uma fundamentação particularmente bem feita. (RÜSEN, 2001: p. 97).

As narrativas relacionadas à História do Brasil a serem contadas nas escolas são transpassadas por disputas em torno das quais os sentidos de história e de mundo são fixados, além de quais identidades individuais e coletivas se deseja desenvolver. Desse modo, uma fundamentação particularmente bem feita, como afirma Rüsen, pode ser realizada para que novas narrativas possam desestabilizar a hegemonia de algumas

narrativas mestras da historiografia escolar. A discussão acerca da produção do conhecimento histórico em esferas de problematização diferenciadas como a “Academia” e a “escola da educação básica”, vem ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas sobre o ensino de história, que tendem a sublinhar os riscos de que se realize apenas uma simplificação na passagem de uma esfera a outra, colocando em evidência o conceito de “transposição didática”² (CHEVALLARD, 1991; LOPES, 1999; GABRIEL, 2003; MONTEIRO, 2007), visto como um instrumento de forte potencial analítico.

O conceito de transposição didática emerge assim para explicar o processo obrigatório de transformação. Se de um lado, o termo ‘transposição’ não traduz bem a ideia de transformação, que ele pretende nomear, de outro, tem o mérito de pressupor, logo de saída, o reconhecimento de um distanciamento obrigatório entre os diferentes saberes, o que não deve, de forma alguma, ser minimizado. (GABRIEL, 2001: p. 06)

Como aponta Chevallard (1991), o movimento de “transposição didática” se refere aos processos de reelaboração do saber acadêmico aos saberes a serem ensinados nos diferentes contextos escolares, processos estes que não deixam de estar ligados ao poder coercitivo das leis. Processos que envolvem os professores quando estes elaboram algumas das configurações discursivas possíveis do seu saber disciplinar, no caso em questão a história, perpassando também pela legislação. Assim, os docentes, ao trabalharem na transposição, não a fazem de forma exclusiva nem tampouco isolada. O movimento da transposição didática se inicia muito antes da intervenção do professor na produção da escrita da variante local do “texto de saber” (CHEVALLARD, 1991) que constitui sua aula. Ele mobiliza sujeitos que atuam, fora da escola, em espaços institucionais de decisões e controle onde são produzidos discursos que significam políticas de currículo.

O que é (...) um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1996: p.44)

2 Este estudo não objetiva problematizar a questão da transposição didática, mas reconhecê-la como um processo incontornável na produção do conhecimento escolar. Tal conceito é aqui percebido como um meio de representar um instrumento de inteligibilidade de práticas sociais específicas e como possibilidade de reflexão sobre a dimensão cognitiva do processo de ensino-aprendizagem no âmbito da história ensinada.

O campo disciplinar da História se constitui, enquanto um campo de disputas pelo poder, não apenas no que diz respeito às tensões internas referentes à área, mas que também extrapolam o campo acadêmico e possuem imbricações com questões políticas e sociais mais amplas. O possível interesse de esvaziamento ou de reafirmação de algumas discussões de conteúdo histórico pode trazer a superfície vontades de controle dos enunciados produzidos em contextos escolares, apesar dos múltiplos e incontroláveis movimentos das esferas da transposição didática.

Seguindo o pensamento de que as escolas contemporâneas constituem-se como um lócus onde as tensões da sociedade se fazem presentes sendo, portanto, resultado de construções, “arenas culturais”, nas discussões recentes sobre as concepções curriculares do ensino de história brasileiro, é reiterada a necessidade de construções narrativas que apresentem as contribuições das diferentes culturas e etnias, sem que muitas vezes o próprio termo cultura seja problematizado de uma maneira mais aprofundada. Afinal, múltiplos podem ser os sentidos atribuídos a esta palavra. Contudo, este texto não pretende realizar uma análise mais aprofundada do conceito, mas sim pensar a respeito dos poderes que perpassam os saberes histórico escolares tomando por base alguns trechos de textos da legislação brasileira. Por muito tempo, os conhecimentos históricos escolares legitimados como ensináveis estiveram afastados das narrativas de matrizes africanas e indígenas, como se um silêncio histórico sepulcral tivesse sido estabelecido. Na contemporaneidade, contudo, percebe-se a reiteração constante da necessidade de um ensino que contemple tais narrativas, inclusive por meio de instrumentos normativos. E a importância de tais saberes para a formação das identidades individuais e coletivas, nos últimos tempos, vem sendo cada vez mais ressaltada. Entretanto, é possível perceber uma frequência de enunciação mais evidente a respeito dos conhecimentos ligados à história e cultura africana, quando comparado aos conhecimentos ligados a história e cultura indígena. Este trabalho, contudo, é realizado sem a pretensão de problematizar as diferenças entre diferentes grupos étnicos indígenas e africanos. Nesse sentido, pode-se ressaltar a expressiva participação e as pressões realizadas por diversos grupos ligados ao movimento negro para conquistar espaço nas narrativas da história escolar. Pensando como Pérez (2001) e reafirmando que o ser humano experimenta sua existência num mundo no qual o discurso funciona socialmente; tais pressões se consubstanciaram na legislação, mas não de forma

unidirecional, sendo o conteúdo das leis também permeado por outras influências possíveis nos contextos dos momentos históricos de escrita dos textos de lei.

Desse modo, as bases de pensamento que se fazem presentes nas resoluções citadas, na 9.394/96, na 10.639/03 e na 11.645/08 há muito já vinham sendo reivindicadas. As referidas leis atendem a uma antiga reivindicação do movimento negro apresentada já durante o *I Congresso do Negro Brasileiro* promovido pelo Teatro Experimental do Negro ainda no ano de 1950 e corroborada na *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*³, realizada em Brasília no ano de 1986, que intencionava a inclusão da História da África e do Negro no Brasil nos diversos níveis de ensino.

Luiz Carlos Paixão da Rocha, em sua tese de mestrado intitulada: *“Políticas Afirmativas e Educação: A Lei 10.639/03 No Contexto Das Políticas Educacionais No Brasil Contemporâneo”*, afirma que a Lei 10.639/03 pode configurar-se como um instrumento de luta para o questionamento de uma ordem vigente, na medida em que desestabiliza as construções ideológicas de dominação, consideradas como fundadoras da sociedade brasileira. O autor investiga porque a lei chega ao Estado brasileiro no bojo do debate da implantação das políticas de ações afirmativas para a população negra que, embora reivindicadas pelo movimento social negro, compõem também o discurso estratégico de organismos internacionais que defendem a instituição de políticas sociais focalizadas para as chamadas minorias, entre as quais, alguns grupos negros.

Assim, mesmo sendo uma antiga querela do movimento negro, o autor defende que organismos internacionais como Banco Mundial⁴, ONU⁵ e UNESCO⁶ também

³ A convenção contou com membros de mais de 60 entidades do Movimento Negro, representando 16 estados da federação. Nela produziu-se um documento, destinado principalmente aos constituintes, com uma série de reivindicações. Dentre elas estavam a criminalização do racismo e a obrigatoriedade da inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, o ensino da História da África e do negro no Brasil. Destas, apenas a primeira demanda foi atendida na Constituição de 1988, contudo não deixa de ser significativo o fato de que a Constituição tenha colocado como obrigação do Estado proteger *“as manifestações culturais indígenas e afro-brasileiras”*, tornando imperativo que se fixem *“as datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos nacionais”* (art. 215).

⁴ O cenário de aprovação da 10.639/03 pode ser ampliado pelo fato dessa legislação estar inserida no conjunto de determinações econômicas materializadas e defendidas pelos documentos e propostas de organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial, visto que ao mesmo tempo que procurou adequar as economias periféricas às exigências do mercado, de forma a preservar o papel de alguns países – inclusive o Brasil - no mercado mundial, o Banco estabeleceu metas de combate à pobreza e ações para grupos historicamente discriminados, assim como propostas relacionadas à educação.

⁵ Se torna interessante destacar que é após a Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e a Intolerância ocorrida em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, que o Brasil intensifica a realização de ações de combate ao racismo. Antes da

tiveram relação nas propostas das políticas afirmativas no Estado Brasileiro. De acordo com Rocha, essa forma de pensar possibilitaria compreender a pressão de uma resposta social junto a um dado momento histórico sempre singular, delineando a repercussão da dita lei para a realidade social. Visto que em 1996, a Lei de diretrizes e bases⁷ não se aprofunda, por exemplo, para pensar conteúdos programáticos que incluíssem o estudo da África e seus diferentes grupos habitantes, a luta dos negros no Brasil, sua cultura e inserção na formação da sociedade nacional, resgatando as contribuições do povo negro; e no ano de 2003 tal preocupação ganha força de lei com detalhamento relativamente aprofundado.

Contudo, é importante destacar o papel relevante, nesse processo, das lutas do movimento negro, composto por várias organizações e entidades, de diferentes orientações políticas, com atuação em diversas áreas da sociedade visto que e, ainda segundo Rocha, (2006), a educação sempre foi considerada pelas organizações negras como importante campo de disputa a ser incorporado por suas discussões, pois é entendida como instrumento de conscientização, valorização e inclusão social. Assim, as lideranças negras procuraram se articular com o meio político a fim de influir na elaboração da Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes de Base da Educação de 1996, ainda que nesses contextos não tenham conquistado maior expressão e conseguido legitimar todas as suas demandas na criação das letras das leis.

Para o autor, apesar da pouca incorporação das propostas do segmento negro

Conferência Mundial foram realizadas várias discussões, tanto pelo movimento social negro, como pelo governo federal, sendo o processo de preparação para a Conferência Mundial o responsável pelas condições de realização da I Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, ocorrida no Rio de Janeiro, no período de 6 a 8 de julho de 2001, da qual participaram cerca de 1.700 delegados de várias regiões do país.

⁶ Os principais documentos da UNESCO contra a discriminação e o racismo são a Convenção contra a Discriminação na Educação, de 1960; a Declaração sobre Raça e Preconceito Racial, de 1978; a Declaração sobre Princípios de Tolerância, de 1975, e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, de 2002. Esta última podendo receber destaque por estar mais próxima ao contexto de criação da lei 10.639/03.

⁷ A 9.394/96 não contemplou as antigas demandas educacionais do Movimento Negro, como a inclusão da obrigatoriedade, nos currículos escolares de todos os níveis, do ensino de História da África e da História do negro no Brasil, já presentes no documento redigido na *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, mas trouxe uma primeira abertura, na legislação educacional, para a diversidade étnica e cultural brasileira, ao afirmar que o ensino de História do Brasil deve primar por apresentar as diversas contribuições étnicas e culturais do país. A referida lei consolidou diretrizes e bases pluriétnicas para a educação brasileira, uma vez que as populações indígenas couberam, ainda, em artigos específicos quanto à educação bilíngüe e multicultural (artigo 78 e 79, Das Disposições Gerais).

nesses dois momentos, não é possível negligenciar os ganhos estratégicos a partir de 1995, com os diálogos estabelecidos no movimento de criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)⁸ e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Também são destacadas as conquistas da década seguinte, como a criação do Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial) que utiliza como referencial político o Programa Brasil sem Racismo, “que abrange a implementação de políticas públicas nas áreas do trabalho, emprego e renda; cultura e comunicação; educação; saúde; terras de quilombos; mulheres negras; juventude, segurança e relações internacionais”.

A aprovação da Lei n. 10.639⁹, orientada pelas Diretrizes Curriculares para Educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e a criação do SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) vinculada ao Ministério da Educação, que envolve entre outros temas, a educação de jovens e adultos, e a diversidade étnico-racial podem representar marcos de uma política de ações afirmativas, em busca de uma mudança de postura no que tange a educação básica. Apesar das críticas recorrentes ao texto promulgado, considerado genérico em demasia, a lei pode ser considerada um avanço e uma vitória destes setores sociais, sendo reforçada pela lei 11.645 de 10 de março de 2008 que reitera a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira, trazendo em seu bojo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena, por

⁸ Os PCNs se configuram como referenciais de qualidade para os Ensinos Fundamental e Médio do país elaborados pelo Governo Federal. Sendo assim, o documento não tem força de lei, pois seu objetivo principal é oferecer subsídios para elaboração e reelaboração do currículo escolar. Todavia, os parâmetros oferecem quase um dever ser, chegando, em certos pontos, a oferecer uma espécie de passo a passo para uma educação de qualidade. Nesse sentido, o texto sobre a pluralidade cultural avança na perspectiva de reconhecer a diversidade étnica e repudiar formas de discriminação racial, de gênero, religiosa entre outras, mas não aborda de forma efetiva as diferenças sociais, a implicação destas no campo cultural e as diferenças dentro de um mesmo grupo. Fora isso, a extensão e o aspecto prescritivo do texto acabam, por vezes, dando um sentido contrário ao da perspectiva da pluralidade cultural. Certo grau de prescrição pode dar a entender que num país com tamanha diversidade, cabe à escola ensinar todos os elementos dessa pluralidade. Pode-se pensar na existência de uma tensão entre o ensinar a pluralidade e uma educação sob bases plurais.

⁹ A Lei 10.639/03, em vigor desde 09 de janeiro de 2003, alterou um dispositivo da LDB e tornou obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira nas escolas de todo o Brasil. Essa alteração foi regulamentada através da aprovação do Parecer n.º. 03/2004 do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e da Resolução, n.º. 1, de 17 de junho de 2004. O Parecer CNE/ CP n.º. 03, datado de 10 de março de 2004, indicou conteúdos a serem incluídos e também as modificações nos currículos escolares, enquanto a Resolução CNE/CP n.º.1 detalhou os direitos e as obrigações dos entes federados perante a implementação da 10.639.

vezes negligenciado ou abordado trazendo certo grau de exotismo ou curiosidade histórica.

As pressões em torno das reivindicações citadas e a própria reafirmação das leis pode demonstrar que as disputas em torno das memórias a serem contadas nas escolas passam por diversas esferas do poder em diferentes períodos históricos o que nos remete a uma pergunta: por que em dados momentos vozes há muito silenciadas se fazem ouvir? Este trabalho, não tem por objetivo responder diretamente a esta pergunta, até porque sua autora não acredita em respostas fixas ou únicas, mas esta indagação perpassa o trabalho de investigação através da reflexão a respeito das referidas leis visto que:

“Uma formação discursiva é sempre um conjunto articulado, mas heterogêneo, de discursos, ou seja, de sistemas de regras de produção de sentido. Uma formação discursiva já está hegemonizada por um determinado discurso dentro de uma pluralidade. Não é um todo monolítico, fechado em si, mas produz efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam.” (BURITY, 2008: p.42)

Se é possível pensar que aquilo que não é dito pode representar consenso a respeito de algo já preestabelecido, a ausência de reflexões a respeito, ou a impossibilidade de vozes contrárias se fazerem ouvir, no caso do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena hoje, não se torna possível dizer que nada é dito. Por outro lado, também é possível pensar que, se algo precisa ser constantemente repetido, é porque ainda é preciso uma postura de afirmação pragmático política - no sentido defendido por Pérez - de luta para que este mesmo algo possa se fazer presente. Pode-se pensar que narrativas mestras ainda hegemônicas se constituem como uma aporia a ser transposta, visto que suas interpretações e mesmo as relações com outros textos de saber parecem naturais e não resultados de construções. Torna-se, então, interessante observar o movimento de alteração e a aparente necessidade de reafirmação do artigo 26 da 9.394/96 ao longo do tempo:

Redação original da lei 9.394, ano de 1996:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (Grifo da autora.)

Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003:

“Art.26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial, nas áreas Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008:

“Art.26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como 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, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional:

a) a Língua Portuguesa;

b) a Matemática;

c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena.

d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;

e) a Educação Física;

f) o Ensino Religioso. (Grifo da autora.)

Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010:

Art. 15- § 2º-O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (art. 26, § 4º, da Lei nº 9.394/96).

§3º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

A lei 9394/96 trouxe em seu texto original a necessidade de abordar, nos currículos escolares, as contribuições das diversas culturas e etnias presentes no processo de formação do povo brasileiro, contemplando as matrizes indígena, africana e européia. Contudo, a priori, parece que narrativas mestras eurocêntricas continuaram a dar o tom das narrativas escolares de tal modo que foi preciso a escrita de uma lei mais detalhada a respeito da matriz africana, a 10.639. Entretanto tal lei, não abordou a questão indígena, fugindo da idéia de pluralidade cultural proposta na 9.394, se tornando necessária a 11.645 para reafirmar a importância do ensino da história e cultura afro-brasileira e afirmar o ensino das matrizes histórico-culturais indígenas. Nesse sentido, as resoluções nºs 4 e 5 de 2010, merecem relevância por retomar a questão e problematizar o ensino por meio do reconhecimento de que a inclusão de tais narrativas permite a ampliação do leque de referências culturais da população escolar e contribui para mudança em suas concepções de mundo.

Refletindo um pouco sobre a escrita dos trechos citados e continuando a pensar que o significado de um texto é ininteligível fora das relações que estabelece com outros, a redação original do artigo 26 da 9394/96 já trazia que o ensino da História do Brasil deveria contemplar as contribuições das diferentes culturas e etnias, ressaltando as matrizes indígena, africana e européia. Contudo, se fez necessário reafirmar em mais quatro documentos - inclusive realizando especificações a respeito de conteúdos programáticos em diferentes áreas disciplinares em dois deles - a necessidade de se estabelecer nas escolas saberes referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas. Se o próprio mundo é ininteligível fora das esferas da interpretação, estes textos podem nos indicar que existem práticas discursivas negociadas nas disputas por quais conhecimentos seriam legítimos de serem ensinados nas escolas. E esses conhecimentos escolares, ao serem elaborados e reelaborados, através da transposição didática, podem adquirir inúmeras interpretações. As narrativas e memórias imbricadas nos processos de formação das identidades estão permanentemente em disputa e seus discursos funcionam socialmente.

A história ensinada constitui um espaço de poderes em disputa, que pode mostrar que as mais diversas propostas pedagógicas e conteúdos historiográficos são frutos de debates de diferentes naturezas. Por mais consenso que exista para um grupo que elabora uma proposta curricular, haverá sempre conflitos e lutas de interesse na definição de um chamado currículo, pois este representa muito mais que um conjunto de conteúdos, é possível pensar o currículo como "espaço-tempo de fronteira cultural".

O currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e (...) essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo cujas especificidades (...) interessam estudar. Não falo, portanto, de um espaço-tempo cultural qualquer, embora também dele, mas do currículo escolar (...). Assumo, (...), que a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos. (MACEDO, 2006: p.288)

Existem diferenças de visões sobre determinados aspectos da educação, disputas em torno dos campos das diferentes áreas do conhecimento... Assim, uma proposta curricular, mesmo quando elaborada por um grupo que compartilha ideias comuns, apresenta sempre um consenso precário em torno de algumas questões. Essa precariedade é percebida na medida em que, no processo de negociação para as

definições curriculares, há grupos que cedem ou recuam, grupos que são silenciados, porque não conseguem adesão a suas propostas e assim por diante. Dessa forma, dificilmente uma proposta curricular apresenta coerência e consistência interna fortes, precisando muitas vezes ter seus sentidos reformulados ou reforçados. Nesta linha de pensamento, se a vitória de uma posição significa, pois, a derrota de outras, cabe lembrar que o grupo vencido em uma disputa de idéias, geralmente, coloca-se em uma posição crítica, buscando identificar problemas e desacertos na implementação da proposta vitoriosa, como no caso do movimento negro diante da 9.394/96. Torna-se possível assim, pensar que a necessidade de reafirmação para que se contemple matrizes culturais diferentes nas narrativas histórico escolares, pode significar que algumas narrativas mestras da historiografia se hegemonizaram de tal forma que se naturalizaram, o que dificulta a agência dos sujeitos para modificar algumas formas de ler o mundo.

Nesse mundo em que “tudo que é sólido desmancha no ar”, parafraseando Marx, as incertezas são muitas e a sensação de incompletude evidente. Restam, talvez, somente fechamentos e fixações contingenciais, ainda que necessários nos processos de lutas pelos sentidos hegemônicos. É seguindo esta perspectiva que este trabalho se encerra, tendo a autora a sensação de que as tesouras de recorte delimitadas consciente ou inconscientemente impedem um olhar global, capaz de dar conta em sua totalidade do objetivo pensado inicialmente, principalmente acreditando que todo trabalho de pesquisa é sempre parcial e provisório; mas acreditando também que muitas e fecundas reflexões sobre a temática ainda estão por vir, trazendo novos olhares aos mesmos objetos, contribuições e diferentes atribuições de sentido.

Referências Bibliográficas:

BURITY, J. A. **Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau.** In: MENDONÇA; RODRIGUES (Org.) Pós-estruturalismo e Teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. 35-51.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** Ed. Aique, 1991

FOULCAULT. **A Ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GABRIEL, C. T. **O saber histórico escolar: entre o universal e o particular**. In: Seminário: A Geografia e a História no Ensino Fundamental, 2001, Rio de Janeiro. Caderno do Seminário. Rio de Janeiro: SME/RJ, 2001.

_____, C. T. **Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em educação da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2003.

_____, C.T. **O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplinahistória: tensões e perspectivas**. Trabalho apresentado no XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino XIII ENDIPE, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, PE, 2006 (mimeo).

LOPES, A. C. **Discursos nas políticas de currículo**. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n. 2, 2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 10/9/2008.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: PUC, 2002. Tese (Doutorado em Educação), PUC, 2002.

_____. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

PÉREZ, Alexis López. **Ser ou não ser triqui: entre o narrativo e o político**. In: LARROSA; SKLIAR (Org.). *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.187-194.

ROCHA, Luís Carlos Paixão da. **Políticas Afirmativas e Educação: A lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Educação, Paraná, 2006.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.