

O dever de memória e a lei 10.639: notas sobre a introdução da história África e da cultura afro-brasileiras no currículo escolar

DIEGO DEZIDERIO*

É corrente nos tempos atuais o movimento de determinados grupos sociais mobilizando discursos de memórias, antes esquecidas ou silenciadas no tempo, a fim de reivindicar seu lugar como sujeitos da História. Em resposta a ação dos movimentos sociais os governos começam então, através de políticas públicas, um movimento de reparação de determinados grupos que sofreram esta violência por parte do Estado. Neste sentido o objetivo deste trabalho é apresentar uma discussão sobre como a Lei 10.639 surge como resposta à luta do movimento negro por direitos de memória. E a partir daí buscar compreender como essa questão da luta e disputa por uma memória apresentasse ao currículo escolar, pois desde a aprovação da lei houve reações diversas no contexto escolar sobre a introdução da história da África e da cultura afro-brasileiras nos currículos.

O Dever de memória

O grande interesse no estudo da relação entre memória e história surgiu na cena historiográfica via história das mentalidades coletivas, atraindo um número significativo de historiadores nas décadas de 1960 e 1970 e hoje se constitui num campo importante tanto de pesquisa empírica, quanto de reflexão teórica no campo do conhecimento histórico. Nas últimas décadas do século XX, o historiador francês Pierre Nora criou a expressão *lugares de memória*¹. Convencido de que no tempo em que vivemos os países e os grupos sociais sofreram uma profunda mudança na relação que mantinham tradicionalmente com o passado, Nora defende que uma das questões significativas da cultura contemporânea situa-se no entrecruzamento entre o respeito ao passado, seja ele real ou imaginário e o sentimento de pertencimento a um dado grupo, entre a consciência coletiva e a preocupação com a individualidade; entre a memória e a identidade.

* Mestrando do Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGHS/UERJ). Bolsista da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). E-mail: diego.deziderio@yahoo.com.br

¹ Os lugares de memória são, primeiramente, lugares em uma tríplice acepção: são lugares materiais onde a memória social se ancora e pode ser apreendida pelos sentidos; são lugares funcionais porque têm ou adquiriram a função de alicerçar memórias coletivas e são lugares simbólicos onde essa memória coletiva – vale dizer, essa identidade – se expressa e se revela. São, portanto, lugares carregados de uma vontade de memória.



Nora apresenta sua categoria de “*Lugares de Memória*” como resposta a essa necessidade de identificação do indivíduo contemporâneo. É nos grupos “regionais”, ou seja, sexuais, étnicos, comportamentais, de gerações, de gêneros, que se procura ter acesso a uma memória viva e presente no dia-a-dia. Nora conceitua os lugares de memória como um misto de história e memória, pois não há mais como se ter somente memória.

O autor, na sua busca para uma solução possível ao problema de “*não se ter memória*”, pontua que se não há uma memória espontânea e verdadeira, há, no entanto, a possibilidade de se acessar uma memória reconstituída que nos dê o sentido necessário de identidade. Para Nora (1993:13): “Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais”. Isso faz parte de sua ideia de que os lugares de memória se configuram essencialmente ao serem espaço onde a ritualização de uma memória-história pode ressuscitar uma lembrança.

A partir da década de 1980, o tema da memória recai sobre o debate de cunho político acerca dos efeitos sociais de discursos e práticas associadas ao *dever de memória*, expressão que remete à ideia de que memórias silenciadas de sofrimentos e opressões geram obrigações por parte do Estado e da sociedade, em relação às comunidades que as carregam. Esta discussão atualizou a reflexão clássica sobre as relações entre história e memória, provocando discussões sobre o papel do historiador no espaço público e gerando o questionamento dos instrumentos legais utilizados pelo Estado na gestão dos chamados passados sensíveis.

Michael Pollak (1989:12) destaca a importância das *memórias subterrâneas*, dos excluídos, dos marginalizados, das minorias, em oposição à memória oficial, a legitimada pelo Estado. Para o autor, fora das situações de crise, as memórias subterrâneas “são difíceis de localizar e exigem que se recorra ao instrumento da história oral”.

As memórias antes silenciadas frente a uma oficial puderam então se expressar sob esse novo enfoque, fazendo emergir no cenário social, uma profusão de memórias que reclamam seu lugar na História. Essas mudanças significaram novos campos de enfrentamentos para a memória, afinal

Uma vez rompido o tabu, uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a



essa disputa da memória, no caso, as reivindicações das diferentes nacionalidades (POLLAK, 1989:3).

Pollak (1989) dedicou parte de seus estudos a compreender os efeitos dos silenciamentos de algumas memórias, que embora não circulassem livremente entre a sociedade, faziam-na lançar mão de mecanismos de conservação, por exemplo, através da oralidade. Para o autor, essa atitude significava uma forma de resistência dessas Memórias às outras memórias e ao tempo.

Pode-se dizer que as divulgações das atrocidades cometidas pelos regimes ditatoriais na América Latina desencadearam uma ampla política de memória nesses países. E com o Brasil não é diferente: hoje vivemos um movimento que agrega artistas e intelectuais a favor da abertura dos arquivos referentes aos anos em que o país viveu sob a ditadura militar. A discussão acerca da abertura dos arquivos tem se tornado cada vez mais forte, muito por conta do movimento de direito à memória². Devido às características da transição democrática brasileira com o processo da anistia, logo após o fim da ditadura, o Brasil viveu um período de silêncio sobre a violência praticada durante os vinte e um anos do regime. Com a anistia, não se falava mais no período de opressão, nos militantes desaparecidos, somente se comemorava a volta dos exilados e a redemocratização do país.

Recentemente em nome da memória foi criada a comissão da verdade³, que visa promover a abertura dos arquivos da ditadura investigando os casos de tortura e desaparecimento e promovendo um debate democrático que mantenha viva a memória desse período do Brasil, a fim de que a liberdade de cada cidadão brasileiro não volte a ser cerceada. A criação da comissão da verdade está acompanhada de um “*dever de memória*” respaldado pela lei, e tem a função de fazer emergir muitas memórias antes silenciadas e esquecidas. E talvez seja este o grande desafio da contemporaneidade em relação à memória: garantir, reparar, ou pelo menos promover, o resgate dessas memórias.

² Termo que ganha força na década de 1990, o “direito a memória” tem marcado os debates recentes. Essa expressão remete a ideia de que uma demanda social se manifesta em relação ao passado “sensível”, indicando a obrigação de lembra-lo. Essa obrigação não se baseia, apenas, no ideal de manutenção da cultura histórica, mas, fundamentalmente, na ideia de que essa lembrança produz uma forma de reparação ao silêncio, à invisibilidade ou ao sofrimento dos grupos que os vivenciaram (Heymann; Arruti, 2012:97)

³ Aprovada pelo Congresso Nacional, a Lei nº 12.528 foi sancionada pela presidenta Dilma Rousseff em 18 de novembro de 2011. A citada lei institui a Comissão Nacional da Verdade, que tem o objetivo de assegurar o resgate da memória e da verdade sobre as graves violações de direitos humanos ocorridas no período de 1946 – 1988.



Nesse sentido, com o objetivo de dar voz às identidades múltiplas que compõe o Brasil e tentando gerar reparações históricas em nosso cenário social, o Ministério da Educação, em 2003, fez valer, através da Lei 10.639, a obrigatoriedade de inclusão da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial das redes públicas de ensino. Fruto de lutas históricas do movimento negro a lei 10.639, é um exemplo claro de embates travados pelo reconhecimento de memórias.

O ressarcimento de memória e a Lei 10.639

Na década de 1980, com o fim da ditadura militar e o processo de redemocratização do Brasil, houve uma mudança na postura da sociedade e do Estado brasileiro em relação à memória nacional, a fim de garantir um ressarcimento simbólico e material aos grupos vitimados ou submetidos. Como consequência dessa mudança de postura, temos a adoção de uma série de políticas públicas, promovidas pelo Estado, de reparação e valorização de grupos cujas memórias começam então a ser resgatadas. A discussão em torno das demandas memoriais de grupos vitimados ou submetidos emergiu com força. Destacando-se a questão relativa às memórias da violência praticada pelo Estado contra as populações indígenas e negras, cujas raízes se encontram desde o início da colonização.

O movimento negro teve uma importante participação na realização de uma série de eventos, que começaram no final da década de 1970 e avançaram por toda a década de 1980 e 1990, tais como a Missa da Terra Sem Males e a Missa dos Quilombos, realizadas respectivamente, em 1979 e 1981 e as comemorações correspondentes do tricentenário de morte de Zumbi dos Palmares e ao Dia Nacional da Consciência Negra ambos em 1995.

Os ventos da democratização serviram para levar para o debate político o tema da discriminação racial, dando início as primeiras respostas a tais demandas por parte do poder público. Foi nesse contexto que se deu a criação da Fundação Cultural Palmares, em 1988, uma instituição pública vinculada ao Ministério da Cultura, cuja finalidade era promover e preservar a cultura afro-brasileira. Preocupada com a promoção da igualdade racial e com a valorização das manifestações de matrizes africanas, a Fundação Palmares formulou e implantou políticas públicas que potencializaram a participação da população negra brasileira nos processos de desenvolvimento do país e de uma nova constituinte.



Uma das reivindicações apresentadas pelo movimento, que foi exposta na forma de proposta à Assembleia Constituinte, era que no texto da constituição constasse um compromisso com a educação, com o combate ao racismo e todas as formas de discriminação, com a valorização e o respeito à diversidade, procurando assegurar que houvesse de maneira ampla o ensino de história das populações negras no Brasil.

Em meio a todas as reivindicações das entidades negras, a que teve mais destaque foi o direito à educação. Com o objetivo de compreender os processos no campo educacional, o movimento social negro, dentro e fora da academia foi se consolidando. Nessa década uma importante produção sobre raça e educação começa a surgir agrupando os primeiros cruzamentos entre os temas “negros” e educação⁴.

Neste contexto, nas décadas de 1990 e nos anos 2000, surge uma série de políticas públicas resultantes da ação de grupos ligados a movimentos sociais negros que ampliaram seu discurso identitário contra as desigualdades históricas sofridas pelos afrodescendentes, gerando, sobretudo, a criação de programas de ação afirmativa nas universidades públicas do Brasil, a partir da criação de cotas para esse público específico.

O longo caminho de reafirmação de reivindicação dos movimentos negros deu origem à lei 10.639, um projeto de lei apresentado em 11 de março de 1999 pelos deputados federais Ester Grossi (educadora) e por Bem-Hur Ferreira (oriundo do movimento negro), ambos do PT. A lei modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e foi sancionada pelo Presidente Lula e pelo Ministro Cristovam Buarque, em 09 de janeiro de 2003, tornando obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino a temática de “Historia e Cultura Afro-brasileira” (ALBERTI; PEREIRA, 2007: 215).

Em 2004, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Em 2008, a Lei 11.645 alterou a 10.639/03 ao incluir no mesmo artigo da LBDEN o texto “história e cultura afro-brasileira e indígena”. Em 2010, as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) de números 4 e 7⁵ reafirmaram a

⁴ Entre as principais produções sobre raça e educação podemos destacar: *Educação do negro: uma revisão na bibliografia*. Regina P. Pinto, Caderno de pesquisa 62, p. 3-34, ago. 1987; *Raça e oportunidades educacionais no Brasil*. Carlos A. Hasenbalg, Caderno de pesquisa 73, p. 5-22, ago. 1990.

⁵ A resolução CNE/CEB n°4, de 13 de julho de 2010: estipula que o ensino das culturas Afro-brasileiras e Indígena passa a fazer parte da base nacional comum da educação básica. E a resolução CNE/CEB n° 7, de 14 de



legitimidade dos “conteúdos programáticos” referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros referenciados pelas leis anteriores. E em meio às disputas pela afirmação de sentidos de “negro” nos processos de significação nos currículos escolares, cabe situar o debate acerca das políticas de currículo, permeadas por relações de poder quando se trata de pensar o processo de seleção, organização e consumo dos conteúdos escolares (COSTA, 2012: 120).

A obrigatoriedade do ensino de história da África trazida pela citada Lei mobilizou o campo educacional, fazendo emergir diferentes tensões e problemáticas e afetando a sociedade como um todo. Tanto o ensino básico quanto o ensino superior foram mobilizados em busca de novas políticas educacionais mais condizentes com as demandas colocadas pela lei. Apesar de sua implementação ter sido fruto de pressões exercidas pelos movimentos sociais nas últimas décadas do século passado, a preocupação com a escolarização desses grupos e da inclusão de conteúdos dessa natureza remonta ao início do século passado. Algumas instituições de ensino superior também se mobilizaram nesse sentido, oferecendo cursos em nível de pós-graduação, buscando assim atender as demandas do movimento⁶.

O currículo escolar considerado um terreno fértil para a proliferação das demandas do nosso tempo, configurou-se como palco de lutas hegemônicas que refletiram nas práticas articulatórias incitadas pelos agentes que mobilizaram sentidos de saberes escolares, temporais e identitários. A busca por identidades constituem-se como práticas discursivas poderosas, uma vez que o conhecimento incorporado por eles no currículo acerca das reivindicações da história da África está associado ao processo de significação e identificação produzido pelos estudantes afetados pelo currículo de História. Todavia, há que se ressaltar que o trabalho de significação e identificação pela fixação de sentidos de negro no currículo escolar tem o caráter contingencial, pois os significados transmitidos por essas narrativas curriculares não são, definitivamente, fixos. As identidades são constituídas e significadas tanto quanto são questionadas, contestadas e disputadas em meio à complexidade do social (COSTA, 2012: 121).

Ao incluir como obrigatório o estudo das culturas indígenas nos currículos escolares, é possível perceber que as demandas dos povos indígenas e do movimento negro foram articuladas e autorizadas pela força de uma lei como demandas equivalentes. Ao analisar tais

dezembro de 2010: declara que 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.

⁶ Como exemplo dessa iniciativa, destaca-se o curso de História da África do Centro de Estudos Afro-asiáticos da Universidade Cândido Mendes.



mudanças normativas, nos documentos mencionados, como nos textos das diretrizes que explorarei a seguir, reforçarei que essas narrativas constituem-se como processo de reelaboração dos saberes a serem ensinados no âmbito da escola⁷.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira⁸ são consideradas férteis no que diz respeito ao debate em torno dos processos de identificação e produção da diferença como proposta de estudo. Entendendo-se que o texto das Diretrizes como um documento que traduz a posição de diferentes matrizes historiográficas, em disputa no texto privilegiando, assim como nos documentos os depoimentos dos membros do movimento negro. Ela também assume um papel de resgatar a memória histórica da contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira.

A regulamentação da Lei, através das Diretrizes Nacionais Curriculares, na esfera federal, mobilizou a sociedade para a discussão em torno de questões relacionadas às políticas de currículo, incluindo então a história e cultura afro-brasileira. A elaboração das Diretrizes constituiu-se uma importante estratégia pedagógica com o intuito de levar à escola, pela primeira vez, o debate acerca das relações raciais no Brasil, assunto tratado de forma superficial (pelos PCN, LDBEN ou livros didáticos) até então ou, mesmo, silenciado pela ideia da existência de um Brasil mestiço reforçado pelo mito da democracia racial.

A polêmica que inicialmente estava sendo travada em torno das políticas de cotas na universidade estendeu-se ao ensino básico com a aprovação da Lei e do Parecer. A formulação do documento mobilizou lutas envolvendo vários agentes sociais e políticos pró ou contra as ações afirmativas e de direito à reparação. O texto das Diretrizes foi alvo de críticas e controvérsias protagonizadas até mesmo por especialistas favoráveis à sua implementação. Como sublinha Abreu (2009:188), “a crítica recaiu sobre a oscilação entre uma perspectiva pluralista e historicamente construída das identificações raciais e outra naturalizada e essencialista na construção de quem seria ‘branco’ ou ‘negro’”.

⁷ A lei 10.639 é ampliada pela 11.645, onde passa a ser incluída a temática indígena, entretendo por uma questão de afinidade e proximidade como tema de nossa pesquisa de mestrado optamos somente trabalhar com questão ao ensino de história da África e cultura afro-brasileira.

⁸ Foi a partir da resolução CNE/CP 03/2004 que se resultou no parecer no qual foram instituídas as Diretrizes foi homologada pelo MEC em junho do mesmo ano. O parecer teve como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da Câmara de Educação Superior do CNE.



Nesse sentido, o texto das diretrizes, que serve como orientação e texto curricular que circula na esfera escolar, configura-se como importante lócus de imbricação de discursos historiográficos e pedagógicos. Assim, reconheço a presença de diferentes narrativas que investem nos sentidos de raça, cultura do negro, que se articulam discursivamente, produzindo interlocuções de diferentes matrizes teóricas em contextos históricos particulares, mobilizando sentidos de passados e futuros.

O texto das diretrizes foi pautado nas políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas que devem ser implementadas pelo Estado.

A demanda por reparações visa que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sobre o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população (BRASIL, 2004:11).

O trecho do documento em destaque aponta que as demandas políticas reivindicadas pelos grupos consultados trouxeram à tona antigas e novas configurações de lutas hegemônicas referenciadas no passado, apresentando-se assim como um terreno de disputas entre diferentes “memórias coletivas”. Os estudantes e os estabelecimentos de ensino aos quais o documento é direcionado, são chamados a se posicionar e a se identificar com determinadas demandas do tempo presente em relação às reparações sociais referentes às Memórias esquecidas ou silenciadas ao longo do tempo no Brasil.

A introdução da Lei 10.639 tem gerado grandes impactos no currículo nacional, inclusive na produção de livros didáticos de História do Brasil. A história, como objeto de ensino, constitui-se como espaço privilegiado, que traz à tona as configurações hegemônicas das lutas memoriais em disputa nos currículos escolares. A história escolar, ao se articular com as disputas que giram em torno das memórias, interfere na produção discursiva das identidades. Ao mesmo tempo, pensar o impacto que o caráter de obrigatoriedade da lei provocou no currículo de História e o objetivo desse trabalho.

A Lei 10.639 e o currículo



O ensino de história no Brasil apresenta-se como um terreno de disputas entre diferentes memórias coletivas no qual os sujeitos são interpelados a se posicionarem e a se identificarem com determinadas demandas de seu presente. Essas disputas quase sempre tem início com introdução de um novo e determinado conteúdo no currículo.

Para muitos o currículo pode ser considerado um elemento de seleção cultural. Raymond Williams desenvolveu o conceito de “*seleção cultural*” ao longo de suas pesquisas em história da cultura. O autor conclui que a cultura da “*tradição seletiva*” é um elemento de ligação entre cultura vivida e a cultura de um período. Primeiro, ele defende que toda educação realiza uma combinação entre coisas que se enfatizam e outras que se omitem. A cultura seria, nesse sentido, o objeto de e para a seleção. Ao mesmo tempo, ele defende que corresponde a escolhas culturais fundamentais e, como tal, passa a ser o instrumento gerador dessas mesmas escolhas.

O currículo como uma “*tradição inventada*”, faz parte de um processo ativo de seleção que nos remete à noção de tradição seletiva, de Williams. A partir do conceito de “tradição seletiva” é que se interpreta a seleção da cultura e isso não depende só da motivação intrínseca dos envolvidos. Estão presentes nesse processo, relações de forças vivas no presente e/ou movimentos de opinião que acabam por prevalecer e que determinam esse “processo contínuo de seleção e re-seleção dos ancestrais.” (WILLIAMS, 1969:52).

O currículo também é visto como uma “*tradição inventada*”. Para Eric Hobsbawn, Todas as tradições são inventadas. Além disso, para ser tradicional, uma determinada prática não precisa ter existido por séculos. A persistência ao longo do tempo não é o que define precisamente a tradição. O ritual e a repetição, sim. As tradições são sempre propriedades de grupos ou comunidades que compartilham crenças e sentimentos coletivos estruturados no presente pelo próprio passado dessas mesmas comunidades. O autor mostra que muitas formas de comportamento que tendemos a acreditar que são provenientes de tempos imemoriais foram, de fato, estabelecidas recentemente (HOBSBAWN, 1985:01). Referindo-se a Hobsbawn, Goodson diz que “a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição” (GOODSON, 1995:78).

Para Hobsbawn,

Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos ou natureza simbólica -



que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, com um passado histórico apropriado (HOBSBAWN, 1985:01).

O currículo como “tradição inventada” não é algo que se considere como pronto de uma vez por todas. Como tradição ele define um tipo de verdade, ele fornece uma estrutura para a ação que pode até permanecer por muito tempo sem ser questionada. Determinada seleção de conhecimentos pode até vir beneficiando, ao longo do tempo, determinados grupos dominantes. Isso ocorre por ser o currículo acadêmico abstrato, livresco, fragmentado, hierarquizado e centrado mais no desempenho escrito do que no oral.

Segundo Ivor Goodson, uma disciplina aparece no currículo, inicialmente, como resposta rápida a uma demanda social, e para que conquiste importância, vai traçando um caminho, uma tradição mais acadêmica, teórica, mais afastada do cotidiano e da realidade.

As disciplinas escolares não são definidas de forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar (GOODSON, 2007:244).

O currículo escolar é fruto de lutas contínuas, de acordos, negociações, alianças e conflitos. Neste sentido, a cultura ou conhecimento são incorporados ideologicamente como algo de muito valor e que resultou de disputas ao longo do tempo.

O conteúdo da educação que se modifica ao longo do tempo, é fruto de escolhas sociais. Qualquer conhecimento hoje sofreu inegavelmente esse processo de seleção, passado pelo crivo de gerações. Trata-se de uma seleção mascarada por interesses de determinados grupos sociais permeados por relações de poder em determinados contextos. Está, assim, implícito o caráter humano dessa cultura. Concordamos com a ideia de que esse processo de seleção não é filtrado apenas por conhecimentos eruditos ou científicos. Esse processo é fruto de origens de reconstruções diversas (DE MELLO, 2002: 32).

Resultante de um processo de lutas, a Lei 10.639 surge como uma resposta a uma demanda social e juntamente com a 11.645, tornam-se os dois únicos casos de determinações legais atuais de um currículo quanto à questão do que ensinar, já que a LDB é pouco precisa quanto aos conteúdos curriculares. Complementando o que foi determinado pela lei, o Parecer 003/04⁹ informa que as diretrizes “procuram oferecer uma resposta, entre outras, na área de educação, a demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparação de direitos de memórias, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (Parecer CNE, 2004:2).

⁹ O Parecer CNE/CP nº 003/2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.



O documento assinala que,

Política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nessa perspectiva, propõe a divulgação e a produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial (BRASIL, 2004:02).

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004:06).

A proposta do Estado brasileiro é incentivar políticas, que por meio da educação, apontem para o papel dos estabelecimentos de ensino em reconhecer e valorizar a história e cultura afro-brasileira e africana no cotidiano pedagógico e educacional. Ao justificar a obrigatoriedade do ensino da história da África, o documento governamental apresenta, em várias passagens, a estreita relação entre história escolar e constituição de identidade.

A instituição da lei 10.639 enfatiza que as questões raciais são questões de conhecimento, poder e identidade, e reconhece que a desigualdade de tratamento dispensado a negros e brancos são questões históricas e políticas. Todavia, reconhecemos que, na sociedade brasileira, a simples existência de uma lei não garante a sua aplicação e, portanto, não garante mudanças. Para mudar, é preciso a adoção de uma postura política sobre o ensino da história e cultura negras, consubstanciada por um currículo que é pensado para incorporar as questões étnico-raciais também de forma política.

O currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Ele está implicado em relações de poder, e transmite visões sociais particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (De Mello, 2002: 78).

Sendo assim, a construção de um currículo que apresente as histórias e culturas de todas as matrizes formadoras de nossa sociedade, considerando-as todas importantes e complementares, sem o tradicional viés eurocêntrico historicamente adotado, é algo fundamental para a formação de cidadãos com identidades individuais e sociais diversas e que



aprendam a respeitar as diferenças e possam lidar de maneira positiva com a pluralidade cultural, para que seja possível a construção de uma autêntica democracia racial.

A Lei 10.639, faz o currículo ser pensando na perspectiva da diversidade e, portanto, da construção de processos identitários que, por sua vez, ocorrem na convivência e negociação com o outro, com aquele que é diferente de nós. Incluir as questões étnico-raciais no currículo é reconhecer a diferença, mais que isso, reconhecer que somos nós quem fabricamos identidades e diferenças no contexto de relações culturais e sociais (SILVA, 2011: 8).

A lei é pautada na reivindicação para a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos que sofreram um processo de colonização opressor e tiveram suas identidades culturais e sociais marginalizadas pela identidade europeia/ocidental dominante. Ela institucionaliza o enfrentamento das relações étnico-raciais pelo currículo, requerendo um currículo diferenciado, que reconheça as questões raciais, que use a sua competência em fazer conexões entre as relações de saber, poder e identidade, e passe não só a questionar o porquê da escolha desse conhecimento e não outro. Mas, que problematize esse porquê no âmbito das relações sociais e raciais.

Dito isto, entendemos que o currículo escolar pode ser considerado como um terreno fértil para a proliferação das demandas do nosso tempo, configurando-se como palco de lutas hegemônicas que refletem nas práticas articulatórias incentivadas pelos agentes que mobilizaram sentidos de saberes escolares, temporais e identitários. Compreendemos também que o estudo da cultura e da história afro-brasileiras está orientado pelo interesse e por sua relevância histórica, pela investigação da cultura, valorização e posituação cultural, pelo direito à história e pelo dever de memória, como ocorre com outros conteúdos no currículo.

Entendemos que ainda é necessário um maior compromisso dos órgãos competentes e das instituições de ensino para que se cumpra o que foi determinado pela lei. Consideramos que o estudo da história e das culturas africanas não é importante apenas para aqueles que se identificam como membros dessa identidade, mas para todos. Valorizar e respeitar são importantes práticas que devem ser trabalhadas em sala de aula.

Bibliografia

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; & DANTAS, Carolina Vianna. “Em torno do passado escravista ações afirmativas e historiadores”. In: ROCHA, Helenice; GONTIJO, R.;



MAGALHAES, M. S. (Orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2009. v. 01.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. (Orgs.). *História do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2007.

COSTA, Warley. *Currículo e produção da diferença: “negro” e “não negro” na sala de aula de história*. Rio de Janeiro: PPGE – UFRJ, 2012, Tese de doutorado.

De MELLO, Josefina Carmen Diaz. História das disciplinas escolares. In *História da disciplina Didática Geral em uma escola de formação de professores*. Dissertação de Mestrado em Educação. UFRJ, Rio de Janeiro, 2002. Cap.1. P.16-43.

DEZIDERIO, Diego. *Memória da História da África nos Livros Didáticos de História*. Monografia de Final de Curso – FFP, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo. 2013.

GABRIEL, Carmen Teresa; COSTA, Warley. *Currículo de história, política da diferença e hegemonia: diálogos possíveis*. **Revista Educação e Realidade**, v. 36, n.1, 2011, p.127-146.

GOMES, Nilma Lino. “A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03”. In: MOREIRA, A. F. & CANDAU, V. M. (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOODSON, Ivor. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. *Currículo, narrativa e o futuro social*. **Revista Brasileira de Educação**, Vol. 12, n.35, 2007, p. 241-252.

HASENBALG, Carlos A. *Entre o mito e os fatos e relações raciais no Brasil*. *Revista de ciências sociais*, Rio de Janeiro, V.38, n. 2, 1995.

HEYMANN, Luciana; ARRUTI, José Mauricio. “Memória e reconhecimento: notas sobre as disputas contemporâneas pela gestão da memória na França e no Brasil.”. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria; GONÇALVES, Marcia de Almeida. (orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2012. v. 01.



HOBBSBAWM, Eric e RANGER, Terence (eds.). *A Invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Parecer CNE nº3/2004 –

MIRANDA, Sonia Regina; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. *Memória e História em livros didáticos de História: o PNLD em perspectiva*. *Educar em Revista*, n. 46, 2012, p. 259-283.

NORA, Pierre Between. “*Entre Memória e História: a problemática dos lugares*”. In: Projeto História. Nº 10. São Paulo: PUC, 1993. MEC, DF, 2004.

OLIVEIRA, Marcus A. T. *Pensando a História da Educação com Raymond Williams*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, 2014, p. 257-276.

PEREIRA, Júnia Sales; ROZA, Luciano Magela. *O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história*. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, 2012, p. 89-110.

POLLACK. Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. *Estudos Históricos*, vol.2, n.3, 1989, p.3-15.

POLLACK. Michael. *Memória e identidade social*. *Estudos Históricos*, vol. 5, n.10, 1992, p. 200 - 212.

SILVA, Tássia Fernanda de Oliveira. *Questões Étnico-Raciais e Currículo: Uma Abordagem Reflexiva*. **Revista Fórum Identidades**, Vol. 9, n.5, 2011, p. 95-106.

WILLIAMS, R. *Cultura e sociedade: 1780-1950*. Tradução de Leonidas H. B. Hegenberg, Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1969.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.