

ARTIGO

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS DCN'S PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**ENSEÑANZA DE HISTORIA Y DCN PARA LA EDUCACIÓN DE RELACIONES ÉTNICO-RACIALES****TEACHING HISTORY AND DCN'S FOR EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS**

Marcele Xavier Torres¹

RESUMO:

Este artigo pretende sistematizar reflexões sobre o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, publicado em 2004. O referido documento foi analisado como parte das políticas para implementação da Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008, bem como portador de finalidades educativas para o Ensino de História no Brasil. Dialogando com a ideia de que o currículo escrito é importante testemunho das intenções formativas de seu tempo, assim como espaço de disputas pelas memórias que se deseja legitimar, a análise que se propõe busca problematizar em que medida as DCN's abriram um novo horizonte de expectativas, tanto para os professores como também para as instituições escolares e demais envolvidos com o processo educacional. Entretanto, a conclusão sinaliza para um longo caminho a ser percorrido na busca pela construção de novas narrativas. Caminho que deve considerar investimentos na formação de professores, construção de políticas educacionais regionais, revisão e reescrita dos manuais didáticos, produção de materiais para professores e estudantes, entre outros.

¹ Coordenadora Acadêmica e Professora do Centro Universitário Fluminense - onde se formou em História e fez Especialização em História Moderna. Membro do Corpo Editorial de Revista Científica Multidisciplinar UNIFLU. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com pesquisa na área de Currículo. E-mail: marcele.torres@gmail.com.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Ensino de História. Ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

RESUMEN:

Este artículo tiene como objetivo sistematizar el texto de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación en Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana en la Educación Básica, publicado en 2004. Este documento fue analizado como parte de las políticas de implementación de la Ley 10.639 / 2003, modificada por la Ley 11.645 / 2008, además de tener fines educativos para la Enseñanza de la Historia en Brasil. Dialogando con la idea de que el currículo escrito es un testimonio importante de las intenciones formativas de su tiempo, así como un espacio de disputas sobre las memorias que se pretende legitimar, el análisis que se propone busca problematizar hasta qué punto las DCN abrieron un nuevo horizonte de expectativas, tanto para los profesores, como para las instituciones escolares y otros involucrados en el proceso educativo. Sin embargo, la conclusión señala un largo camino por recorrer en la búsqueda de la construcción de nuevas narrativas. Camino que debe considerar inversiones en formación docente, construcción de políticas educativas regionales, revisión y reescritura de libros de texto, producción de materiales para docentes y estudiantes, entre otros.

PALABRAS CLAVE: Plan de estudios. Enseñanza de la historia. Enseñanza de la historia y cultura afrobrasileña.

ABSTRACT:

This article intends to systematize the text of the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in Basic Education, published in 2004. This document was analyzed as part of the policies for implementation of Law 10.639 / 2003, amended by Law 11.645 / 2008, as well as having educational purposes for the Teaching of History in Brazil. Dialoguing with the idea that the written curriculum is an important testimony of the formative intentions of its time, as well as a space for disputes over the memories that it is intended to legitimize, the analysis that is proposed seeks to problematize to what extent the DCN's opened a new horizon of expectations, both for teachers, as for school institutions and others involved with the educational process. However, the conclusion signals a long way to go in the search for the construction of new narratives. Path that should consider investments in teacher training, construction of regional educational policies, revision and rewriting of textbooks, production of materials for teachers and students, among others.

KEYWORDS: Curriculum. History Teaching. History Teaching and Afro-Brazilian Culture.

1 – INTRODUÇÃO

Nos anos 2000, as discussões sobre a superação do racismo ganharam acentuada expressividade, sobretudo durante a realização da Conferência de Durban², convocada pela Organização das Nações Unidas no ano de 2001. O objetivo era discutir assuntos relacionados à discriminação racial, racismo e xenofobia. Nessa oportunidade, o Brasil - tendo assumido compromissos quanto à defesa dos interesses da população afrodescendente, que reivindicava por meio das instâncias governamentais e dos movimentos sociais, melhorias das condições de moradia, de educação, de saúde, de lazer, de segurança pública e de trabalho - intensificou a realização de ações com a finalidade de combater os problemas desta ordem.

Como resultado da Conferência, firmou-se o “consenso entre as entidades do Movimento Social Negro sobre a necessidade de implantar ações afirmativas no Brasil”, bem como “os compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro de implementar políticas dessa natureza visando o combate ao racismo e as desigualdades étnico-raciais” (SILVA, 2009, p. 17). O Brasil, como subscritor da Declaração de Durban, reconheceu a importância da educação como via para a desconstrução do racismo e o combate à xenofobia e a outras formas de discriminação. Vistas como medidas de reparação e promoção da igualdade étnico-racial, as ações afirmativas passaram a ocupar um lugar relevante no Plano da Conferência e impulsionaram a efervescência do debate sobre sua consolidação em território nacional (GOMES, 2009).

Dentre os desdobramentos dos acordos firmados na Conferência de Durban, no Brasil, foi promulgada a Lei 10.639/2003³, alterada posteriormente pela 11.645/2008⁴. Seu texto genérico não bastaria, contudo, para pôr em prática o que determinava, em função de

² Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e a Intolerância ocorrida em Durban, na África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, “considerada o fechamento de um ciclo de conferências contra o racismo e a discriminação que tem seu início em 1973” (CALDAS et al, 2011, p.02).

³ BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: 2003. Ver nas referências.

⁴ BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

certa despreocupação com uma implementação adequada, uma vez que não estabelece metas, não se refere à qualificação das professoras e professores e nem à necessidade de as universidades reformulem os seus programas de ensino ou cursos de graduação para se adaptar às novas necessidades. (SILVA, 2009, p. 20).

No ano seguinte à sua promulgação, o Parecer nº 03/2004⁵ e a Resolução nº 01/2004⁶ foram produzidos, configurando-se em importantes referenciais para a sua consolidação. Segundo Gomes (2009, p. 40), “com avanços e limites a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares possibilitaram uma inflexão na educação brasileira”.

Entretanto, após quase duas décadas da publicação dos referidos documentos curriculares, um estudo publicado por Reis (2019) aponta, dentre outras questões, que um número expressivo de docentes de diferentes estados brasileiros desconhece seus conteúdos. Para o autor, isso “demonstra que é possível que não ocorra por parte das Coordenações Estadual e Municipal uma orientação voltada para a formação dos educadores com vistas à execução da lei, posto que muitos respondentes não sabiam que as leis são obrigatórias” (REIS, 2019, p. 211). A pesquisa em questão revelou, ainda, que os docentes “em sua grande maioria encontram-se completamente despreparados para efetivar as leis, primeiro pelo desconhecimento e, como consequência, por não terem tido qualquer formação específica para esta finalidade” (Id. Ibid.). Mas, afinal, o que dizem os documentos curriculares supracitados? Por que tais documentos representam um desafio para os docentes da Educação Básica?

Nesse trabalho, proponho uma reflexão especificamente sobre o texto curricular das DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Meu ponto de partida dialoga com a compreensão de que o texto curricular, objeto desta análise, não se resume a uma iniciativa estatal, em um movimento verticalizado, sendo

incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: 2008. Ver nas referências.

⁵ O Parecer CNE/CP 03/2004, através de suas normativas, determinou “os princípios orientadores da política educacional”. Além disso, fez “alusão, entre outras coisas, ao necessário oferecimento de formação de professoras e professores, a forma e aos conteúdos que devem ser abordados, a necessidade de investimentos em pesquisas, bem como de produção e aquisição de materiais de didáticos” (SILVA, 2009, p.20).

⁶ Esse documento (BRASIL, 2004) instituiu o Parecer CNE/CP 03/2004, como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem adotadas pelas diversas instituições de ensino, inclusive aquelas que atuam em programas de formação inicial e continuada de professoras e professores. Ver nas referências.

imposta de “cima pra baixo” às escolas e aos professores, complexificando ainda mais o ensino de História no Brasil. “Ao contrário, envolve um conjunto de articulações políticas no sentido de hegemonizar posições na esfera pública” (PONTES E MACEDO, 2011, p. 182). Sua produção é resultado de um movimento maior de lutas e mudanças sociais, de “histórias ainda pouco pesquisadas e, portanto, pouco conhecidas e pouco estudadas em nossas escolas” (PEREIRA, 2011, p. 26).

O olhar para esse documento curricular considera sua “força implicativa por expressar conceitos, metodologia e conteúdos que intentam o rompimento com o que estava posto tradicionalmente no contexto do Ensino de História” (CAINELLE; TUMA, 2012, p. 287). Além disso, entendendo o currículo “como importante referência no processo educacional ao ter este suscitado por sua narrativa discussões e mudanças sobre a explicação histórica tradicional” (Id. Ibid.), analisá-lo parece um caminho interessante para a compreensão de sua repercussão no Ensino de História e na formação da consciência histórica. Minha perspectiva é a de que esses documentos abriram um novo *horizonte de expectativas*⁷, tanto para os professores, como para as instituições escolares e demais envolvidos com o processo educacional.

Isso não significa, contudo, conceber que entre política e prática existe uma relação polarizada, na qual a primeira expressa a dominação, enquanto a segunda encena a resistência. Conforme assinala Lopes (2005), não há dualidade demarcada pela ação (política) e pela reação (prática). O que existe é um movimento híbrido em que as práticas dão sentidos, significados e reinterpretações às políticas e, estas, são interpenetradas pelas práticas. Meu olhar para o documento curricular ao qual me referi buscará identificar as *finalidades* explícitas para a disciplina História e, no mesmo movimento, perceber em que sentido tais *finalidades* sugerem, em seu contexto de produção, um novo *horizonte de expectativas*.

Esse movimento de valorizar, em uma primeira ordem de análise, o texto curricular (ou seja, o currículo escrito, prescrito), justifica-se pela compreensão de

⁷ Para Reinhard Koselleck (2006), o tempo histórico é constituído pelas concepções construídas por uma sociedade sobre sua temporalidade e, particularmente, sobre seu futuro. A temática historiográfica, não é propriamente o passado, mas o futuro; não o fato, mas a possibilidade; mais precisamente, as possibilidades e projetos, passados - o futuro passado. Em todo conceito, realidade ou período histórico a ser analisado pelo historiador estaria em jogo uma determinada relação entre *espaço de experiências* e *horizonte de expectativas*.

que tal documento permite identificar os objetivos educativos de um determinado tempo (CHERVEL, 1990). De igual modo, busco perceber aspectos de *permanências* ali presentes, por entender que qualquer projeto de mudança se realiza na tensão entre o velho e o novo, entre as *experiências* e as *expectativas* de *mudança*. Nesse estudo, a análise do documento curricular justifica-se, ainda, pela aposta de que “o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições” (GOODSON, 1995, p.20). Somando-se a esta, a ideia de que o currículo “está no centro da relação educativa, [...] corporifica os nexos entre saber, poder e identidade” (SILVA, 2001, p.18).

2 – AS DCN’S PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE AS DETERMINAÇÕES EXPLÍCITAS NO DOCUMENTO CURRICULAR⁸

Inicio esta análise explicitando que, muito embora o texto curricular evidencie que o compromisso com uma educação atenta às demandas afrodescendentes não seja exclusivo para a disciplina escolar História, ao propor o conteúdo programático que deverá ser incluído nos currículos, o documento enfatiza, 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” (BRASIL, 2004, p.10). Como apontou Santos (2011, p.60), “o reconhecimento da História como uma das disciplinas escolares a se responsabilizar, privilegiadamente, pela educação das relações étnico-raciais na Educação Básica [...] obedece não apenas a critérios epistemológicos, [...] mas a critérios político-sociais”. Portanto, mais que a outras disciplinas, caberia à disciplina escolar História a contribuição óbvia para o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira.

⁸ Importante destacar que o texto das DCN’s em questão representa um norteador para as ações educativas a serem ressignificadas pelos estabelecimentos de ensino de todo o Brasil com vistas a considerar as questões que envolvem a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira, desde a sua publicação.

Além disso, o ensino de História é “lugar de memória”⁹ (MONTEIRO, 2007, p. 19). Essa consideração sugere que, como tal, esse espaço curricular contribui com a construção e reconstrução das memórias que possibilitam “aos indivíduos estabelecer relações afetivas com a cidade e o país onde vivem, compreendendo como a sociedade em que vivem foi construída através do tempo, tendo uma história com continuidades e descontinuidades, mudanças, transformações”. (MONTEIRO, 2007, p. 19). Por esse caminho, é pertinente enfatizar o compromisso da história ensinada em construir outras memórias, em especial, memórias que reconheçam a produção cultural de outros sujeitos, superando narrativas históricas que há tempos têm identificado a presença africana na sociedade “por um único ângulo, eliminando aspectos da subjetividade presente nas formas de resistência” (MONTEIRO, 2007, p. 20). Superando, também, aquelas narrativas que fizeram prevalecer, entre outras, a partir de final da década de 1970, a imagem do “escravo como mercadoria, peça, coisa e que constituiu força de trabalho fundamental na economia colonial” (MONTEIRO, 2007, p. 20). A leitura de tal documento tornou possível a identificação de algumas *finalidades* que parecem impor à disciplina História a reinvenção de suas *tradições* disciplinares, a construção de outras narrativas. Afinal, como afirma Gabriel (2013, p. 310), “lutar, por exemplo, para que as ‘culturas indígenas’ ou ‘negras’ sejam incorporadas e reconhecidas nos currículos de História, exige problematizar não apenas o nosso entendimento desses significantes, mas também os de história e de escola”. Isso significa a necessidade de “deslocar, mexer também nas fronteiras epistemológicas do conhecimento histórico disciplinarizado”. (GABRIEL, 2013, p. 310).

Tais *finalidades* sugerem a superação de posturas de desvalorização e marginalização da história, cultura e identidade afrodescendentes. Contudo, ao abrir esse horizonte, “um espaço que ainda não pode ser contemplado” (KOSELLECK, 2006, p.311), as *finalidades* presentes nas DCN’s vão se estabelecendo na tensão com a *cultura escolar*, com as *tradições* disciplinares da História e com os *professores* marcados por suas histórias e suas memórias pessoais e profissionais.

⁹ Afirma a autora que a história é lugar de memória, “na perspectiva que possibilita relacionar o vivido (memórias espontâneas) com o ensinado/aprendido (saberes curricularizados, saberes ensinados, saberes aprendidos), rever saberes e compreensões que os tornam próprios e particulares, plenos de um saber do mundo na construção de conhecimentos de uso cotidiano, de memórias. Relação estrutural que gera conflitos, resistências, negações. Relação que põe em confronto diferentes culturas, visões de mundo” (MONTEIRO, 2007, p. 3).

O que me leva a ressaltar que qualquer texto, inclusive os oficiais, quando cumpre sintetizar reivindicações históricas e assumir o enfrentamento de questões socialmente problemáticas, a partir de prescrições, normatizações e orientações de trabalho, esbarra em alguns limites. Especificamente nos textos da Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008, e das DCN's, produzidos em um ambiente que se afirma democrático e, portanto, marcado por negociações e disputas entre diferentes concepções e projetos de sociedade, essas tensões são ainda mais evidentes. Ao propor

a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem **cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial-descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos** - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, grifos adicionais),

o texto legal aponta para uma revisão das “histórias” que ora vitimizam os negros, ora os anulam excluindo-os das cenas mais importantes da História do país, ou lhes concedem um lugar no conjunto dos conteúdos que tradicionalmente se consolidaram como espaços para “suas histórias”. Trata-se, nesse caso, de construir outras narrativas históricas. Contudo, essas *finalidades* esbarram nas *tradições* construídas pelo próprio ensino de História, uma vez que “com essa perspectiva, acabam sugerindo e defendendo a existência das culturas europeia, africana e indígena” e, desse modo, parece caminhar no sentido oposto à possibilidade de “pensar o quanto as identidades culturais são construções e campos de luta também historicamente datados, como a própria utilização dos termos que fazem referência ao conceito de raça” (ABREU; MATTOS, 2008, p.11).

O documento curricular em análise apresenta dez “Determinações” para que se cumpra a Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008. De acordo com o texto legal, os atuais “princípios e seus desdobramentos mostram **exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais**” (BRASIL, 2004, p.20 grifos adicionais). Pelo dito, tais *finalidades* questionam as *tradições* disciplinares da História ensinada. As “determinações” presentes no texto curricular em questão são produzidas, tomando como ponto de partida, três princípios norteadores: 1. Consciência política e histórica da diversidade; 2. Fortalecimento de

identidades e de direitos; e, 3. Ações educativas de combate ao racismo e as discriminações.

As **Determinações** apresentadas no texto das DCN's explicitam a emergência de um *horizonte de expectativas*, qual seja, o reconhecimento e a valorização da História e da cultura africana e afrodescendente no Brasil, bem como dos negros como sujeitos protagonistas de diferentes processos históricos. Esse reconhecimento parece implicar uma *ruptura* com o *espaço de experiências* no qual circulam e são ressignificadas *tradições* disciplinares, uma vez que as narrativas históricas tornadas hegemônicas foram construídas tomando como referência outros *horizontes de expectativas*. Nesse caso, a *mudança* parece residir no fato de que as *expectativas* que se abrem para o futuro se desvinculam de tudo aquilo que as antigas experiências foram capazes de oferecer. (KOSELLECK, 2006, p. 318).

Diz a primeira **Determinação** que

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, **envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro**. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos **o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros**, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e **igual valorização das raízes africanas da nação brasileira**, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2004, p. 20, grifos adicionais).

Conforme os grifos adicionais, a articulação entre “passado, presente e futuro” enfatiza a questão do tempo como componente das narrativas históricas para abordagem dos assuntos referentes à “realidade do povo negro”. Mas de que forma essa articulação deverá ser construída? O texto curricular não esclarece, mas abre possibilidades que, na tensão com as *tradições* disciplinares da História, podem produzir diferentes relações dos processos históricos com o tempo. Na mesma citação, também é possível identificar outro apontamento sugestivo de *mudança*, qual seja, “a valorização das raízes africanas da nação brasileira”. Conforme já problematizado por vários autores, o protagonismo do homem branco constituiu-se em uma marca de suas *tradições* disciplinares. Nesse sentido, essa *finalidade* requer a construção de outra narrativa histórica, capaz de posicionar os diferentes sujeitos em posições horizontalizadas e reconhecer, de uma vez por todas, que

o impulso de vida, o brilho de seu espírito, a história que trouxeram com eles, sua cultura, seus saberes e conhecimentos técnicos também fizeram deles uma força de caráter civilizatório. Os africanos ensinaram aos habitantes do território brasileiro e das Américas escravistas muitas coisas fundamentais para a sobrevivência e o crescimento do chamado “Novo Mundo”. E realizaram outras tantas criações, a partir de sua capacidade de aprendizado. Foram artífices, construtores, cirurgiões-barbeiros, cozinheiras. Foram agricultores que trouxeram plantas novas, que serviram e servem como alimento e remédio, e também introduziram diferentes técnicas de cultivo. Entre esses escravos havia artistas e músicos com novos instrumentos, ritmos e movimentos que encheram nossa terra de cores e sons - que hoje são tão nossos, tão brasileiros. E suas línguas modificaram o português, fizeram dele a língua nacional, levando-o pelo território, introduzindo palavras e tonalidades. E também trouxeram novas maneiras de se comportar nas relações familiares, de se relacionar com o sagrado, novos modos de celebrar e de se ligar aos antepassados, ou seja, posturas diante da vida e da morte. Todos esses conteúdos permearam a sociedade brasileira, transformaram-se e a transformaram. Por isso, hoje todos somos herdeiros dessas culturas. (LIMA, 2006, p. 43-44).

Na segunda **Determinação**, está explícito que

o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana, (BRASIL, 2004, p. 20-21).

Cabe indagar: quando e como, em sua forma disciplinar, a História ensinada enfatizou essas questões? Portanto, não seria esta *finalidade* explicitada indicativa de *mudanças*, ao sugerir um distanciamento com as *tradições* disciplinares consolidadas? Também aqui, vejo emergir um novo *horizonte de expectativas* sugestivo de ruptura com as *experiências* disciplinares e curriculares da história ensinada, posto que torná-las realidade implica considerar outras histórias, outros sujeitos, outros processos ainda não contemplados. Enfim, considerando que a presença de conhecimentos referentes à História da África nos currículos e nos livros escolares brasileiros, até bem pouco tempo, “pode ser considerada insignificante, já que o continente africano aparecia sempre retratado de forma secundária, associado ao périplo marítimo dos séculos XV e XVI, ao tráfico de escravos e aos processos históricos do Imperialismo, Colonialismo e das Independências na África” (OLIVA, 2009, 144), tornar real (naquele sentido de dimensão prática do currículo) a prescrição curricular implica considerar que “a

experiência histórica tradicional não pode mais ser estendida diretamente à expectativa”. (KOSELLECK, 2006, p. 319).

A quarta **Determinação**, também, sugere que alterações sejam processadas nos currículos, ao propor “conteúdos, iniciativas e organizações negras”, informações que, historicamente, não foram contempladas nem como intenção formativa no currículo prescrito, nem como prática. Abreu e Mattos (2008, p.15) afirmam que o texto completo referente a essa proposição abraça diferentes elementos, “que muitas vezes sugerem uma continuidade básica e estrutural da história e da cultura afro-brasileira, quando, por exemplo, relaciona o quilombo de Palmares, do século XVII, com as comunidades negras hoje classificadas como remanescentes de quilombos”. Apesar disso, a sugestão de *mudança* está em ter como *finalidade* um “incentivo ao trabalho com a história local, buscando conhecer a história das associações que se identificam enquanto organizações negras (que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões)” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 15).

Considero, ainda no diálogo com as autoras, que as *finalidades* explícitas na mencionada **Determinação** apontam para necessidade de que o foco do trabalho escolar sobre “associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro” direciona-se para a historicidade desses, “destacando exatamente o processo histórico de construção da identidade negra do grupo, e as diversas matrizes culturais (africanas, portuguesas, norte-americanas, etc.)”. Mais uma vez, percebo, no diálogo com a perspectiva aberta por Koselleck (2006), que não se trata de evidenciar um movimento de mudança o qual podemos, ainda que ilusoriamente, tornar concreto. Não parto do pressuposto de que as prescrições curriculares que tencionam os currículos da disciplina escolar História atualmente “atiraram por terra” tudo que então havia sido construído, para começar de um suposto nada.

Na quinta **Determinação**, verifica-se a fixação de datas comemorativas: “o 13 de maio”, o “20 de novembro”, o “21 de março”. Assim como nas **Determinações** 9 e 10 das DCN’s, é possível perceber a importância histórica atribuída a um grupo de sujeitos até então ocultados na História Oficial. “Modelos antigos”, utilizados para fixar outros fatos e outros personagens como importantes? Tentativa de se apropriar das narrativas históricas consolidadas, substituindo os antigos heróis, mitos e

símbolos, por outros? Pressuposto para historicizar datas comemorativas com o propósito de ensinar a história das relações étnico-raciais no Brasil, relacionando-a com a memória da experiência da escravidão e da abolição, e de suas mudanças na nossa história recente? Ou ainda, conforme questiona Santos (2011, p.85): “seriam tais indicações uma reedição do chamado “ensino tradicional”, trocando-se apenas as datas e os personagens, sem alterar sua lógica e concepção?” Em um ou em outro sentido, entendo que essas determinações abrem brechas para *mudanças* na História ensinada, muito embora

um ensino de história que reforce uma perspectiva celebrativa, sem questionamentos e reflexões sobre a própria data como construção social e histórica – e, portanto, fruto de disputas e jogos de força entre grupos sociais distintos –, parece se colocar na contramão de um movimento em prol de um ensino de história capaz de desconstruir realidades fixas e, assim, ajudar a desnaturalizar o mundo social (SANTOS, 2011, p.86).

Cabe lembrar que as datas, organizadas em calendários cívicos, ainda parecem ter muita força dentro da organização das atividades escolares. Nesse caso, as DCN's não seriam responsáveis por provocar ou instituir esse tipo de abordagem. Reconheço, portanto, que as datas comemorativas “podem ser boas oportunidades para se pensar os significados socialmente construídos em torno de alguns eventos históricos, podendo se transformar em momentos valiosos para a percepção de processos de reatualização – ou reconfiguração – de memórias históricas” (SANTOS, 2011, p.86), ainda que sob o risco de fazer perpetuar ideias como aquela que afirma ter sido a abolição, um mérito da princesa Isabel sem qualquer participação do negro. (SCHWARCZ, 2009).

E quanto aos “novos” sujeitos (Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros,), a legislação apontaria na mesma direção, qual seja: a de substituir os antigos heróis, por outros, sem, contudo, alterar a lógica que atribui a determinados sujeitos a responsabilidade exclusiva pela condução de processos históricos? Entendo que as DCN's são marcadas por aspectos sugestivos abrindo, portanto, múltiplas possibilidades, inclusive da *permanência* “em uma velha edição do processo de heroização, que em nada contribui para a percepção da história como processo social, coletivo, partilhado por grupos diversos, a partir de relações quase sempre conflituosas e

contraditórias”. (SANTOS, 2011, p.88). Apesar de evidenciarem preocupação com tal possibilidade, Mattos e Abreu (2006, p. 57), defendem que

uma abordagem crítica das biografias sugeridas permitiria historicizar, através de exemplos concretos, as formas diferenciadas de ser negro e de se conviver com a presença do racismo nos diversos contextos da história brasileira. O que significava ser um negro rico e culto em plena vigência da escravidão, como foram, por exemplo, os irmãos Antônio e André Rebouças? O quanto a condição de liberto marcou a ação política de homens como Toussaint Louverture ou Luís Gama? Qual o papel dos intelectuais negros nas lutas anti-racistas do século XX? Associadas a questões específicas, tais histórias de vida podem deixar de ser uma tentativa de construção de contra-heróis para se tornar uma ferramenta eficaz, porque ligada a experiências concretas, de abordagem da questão de como, apesar de difuso, o preconceito racial na sociedade brasileira se manifesta e racializa, gostem eles ou não, uma parte expressiva de sua população.

A sexta **Determinação** indica que a História da África deverá ser “tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente”. (BRASIL, 2004, p. 21). Nesse caso, o indicativo de *mudança* também tem relação com uma *tradição* disciplinar da História, qual seja, a de que a História da África sempre apareceu vinculada ao contexto de gestão e acumulação capitalista, inserida no projeto de exploração da mão de obra escrava para abastecer as colônias e, posteriormente, como lugar de expansão do neocolonialismo (LIMA, 2006). De igual modo, percebo também nessa **Determinação** a possibilidade de que tratar da História da África pode significar um novo episódio da História “consagrada”. Nesse caso, *mudança* consistiria em mais um capítulo do conteúdo programático anual? Embora as DCN’s não indiquem de que forma isso deverá se configurar no contexto da História ensinada, mais uma vez, vejo possibilidades para que outras *tradições* disciplinares sejam construídas, ainda que isso não signifique a reinvenção por completo das histórias ensinadas, algo impossível na visão de quem ressignificou o ideal de *mudança*.

Defendo, portanto, a ideia de que a “diversidade de interpretações é um valor, sobretudo, pela possibilidade de capturar prescrições várias, também passíveis de adaptação às diferentes realidades escolares”, apesar de essa mesma qualidade poder “se transformar num problema, em especial para professores que não dispõem de interlocução substantiva e permanente capaz de fundamentar e reorientar suas escolhas” (PEREIRA, 2008, p. 22). Acredito, ainda, ser possível

afirmar que neste *tempo presente*, marcado por uma multiplicidade de projetos sociais e individuais, pelas tensões entre o social, o político, o econômico e o cultural, tensões estas que se entrecruzam alinhavadas aos passados de diferentes sujeitos e instituições, a Lei 10.639/2003 e suas DCN's correlatas sugerem *mudanças*, muito embora permeadas por marcas de *permanências* das experiências produzidas em outros tempos. Mas o que é a *mudança* se não resultado dos embates entre antigas e novas *tradições*, entre o passado e aquilo que se espera?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promoção da igualdade, reconhecimento da diversidade, valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira, superação da indiferença, promoção da justiça, desconstrução da ideologia do branqueamento, promoção do diálogo entre os diferentes... Identificamos aí a síntese das *finalidades* explicitadas pelas DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Tudo isso coloca em xeque as *tradições* disciplinares da História ensinada construídas a partir de outros parâmetros e por sujeitos marcados por suas histórias de vida, trajetórias formativas e profissionais. *Tradições* legitimadoras de uma História disciplinar marcada pelos interesses governistas e pela hegemonia de discursos excludentes no que se refere a uma parcela significativa do que poderíamos chamar de "povo brasileiro", qual seja: a parcela dos afrodescendentes, assim como de outros sujeitos e grupos, os quais não mencionei.

Conforme dito na introdução, o currículo prescrito é um importante testemunho das intenções educativas de seu tempo. Entretanto, entre as finalidades explicitadas nos textos oficiais e a construção de novas narrativas, é necessário um longo caminho que deve incluir, entre outros, formação de professores, políticas educacionais regionais, revisão e reescrita dos manuais didáticos, produção de materiais para professores e estudantes... Talvez estas sejam as questões que explicam o fato de, 16 anos após a publicação das DCN's aqui problematizadas, um longo caminho ainda tenha que ser construído.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. *Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores*. Estud. hist., Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan./jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. 2004. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. Brasília, DF: 2004.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, DF: 2003.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Brasília, DF: 2008.

CAINELLI, M. R.; TUMA, M. P. *A Experiência do Passado Reconhecida no Tempo Presente: um estudo sobre o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná – História (1990)*. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 287-305, set./dez. 2012.

CALDAS, Alcides dos Santos; SANTOS, Antônio Luiz Moreira dos; SANTOS, Ramon dos. *Conferência de Durban: Implementação e Desenvolvimento das Políticas de Promoção da Igualdade no Brasil. XI Congresso Luso Brasileiro de Ciências Sociais*. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

GABRIEL, Carmen Teresa. O "outro" como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.) *Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: UFRJ/Pallas, 2013. p. 287-311.

GOMES, N. L. *Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das Políticas Públicas em educação*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2009.

GOODSON, Ivo F. *Currículo: teoria e história*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Traduzido por Wilma Patrícia Maas; Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC - Rio, 2006.

LIMA, M. Como os tantãs na floresta: reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. In: *Saberes e fazeres*, v.1: modos de ver / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos Curriculares na Disciplina Escolar Química. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 263-278, 2005.

MATTOS, Hebe Maria; ABREU, Martha. Subsídios para uma leitura crítica dos PCNs e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas. In: BARROS, José Márcio et al. *Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2006. p. 49-59.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Ensino de História: entre História e Memória. In: Gilvan Ventura da Silva; Regina Helena Silva e Simões; Sebastião Pimentel Franco. (Org.). *História e Educação: territórios em convergência*. 1 ed. Vitória: GM/ PPGHIS/UFES, 2007, v. 1.

OLIVA, A. R. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História*, v. 28, n. 2, 2009.

PEREIRA, A. A. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela "reavaliação do papel do negro na história do Brasil". *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v.12, n. 17, jun./dez. 2011.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. *Estud. hist.*, Rio de Janeiro, v. 21, n.41, jan./jun 2008.

PONTES, C.; MACEDO, E. Demandas raciais no Brasil e política curricular. *Cadernos de Educação (Fae/PPGE/UFPel)*, Pelotas, v. 38, p.175-200, jan./abril. 2011.

REIS, Gianne Cristina dos. O estado da arte: A implementação das leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08. *Em Tese*, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 196-213, jan./jun., 2019. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2019v16n1p196/40132>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 12, p. 59-92, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Abolição como dádiva. In: FIGUEIREDO, Luciano (Org.). *A Era da Escravidão*. Rio de Janeiro: Sabin, 2009. (Coleção Revista de História no Bolso). p. 88-90.

SILVA, Claudilene. O Processo de implementação da Lei 10.639/03 na rede municipal de ensino de Recife. In: Aguiar, Márcia Ângela da S. (Org.). *Educação e Diversidade: estudos e pesquisas*. Recife: Gráfica J Luiz Vasconcelos Ed., 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.