



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Carmo Xavier, Maria do; Lacerda Dornelles, Ana Paula

O DEBATE PARLAMENTAR NA TRAMITAÇÃO DA LEI 10.639/2003: INTERROGANDO O PAPEL
DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL E ÉTNICA NO BRASIL

EccoS Revista Científica, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 569-586

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512786014>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O DEBATE PARLAMENTAR NA TRAMITAÇÃO DA LEI 10.639/2003: INTERROGANDO O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL E ÉTNICA NO BRASIL

Maria do Carmo Xavier*

Ana Paula Lacerda Dornelles**

* Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

** Especialização em História da Cultura e da Arte pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Mestrado em Educação PUC-MG.

O texto propõe uma reflexão sobre a Lei 10.639/03, considerando a ausência do debate parlamentar sobre o significado da educação escolar na construção da identidade cultural e étnica no Brasil. O objetivo é problematizar a inserção do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira no currículo do ensino fundamental e médio como estratégia de luta pela inclusão social do negro. O texto contribui para esclarecer os lugares de fala dos sujeitos envolvidos nesse debate e permite contextualizar os desafios na produção de políticas públicas voltadas para a correção das desigualdades sociais, no cenário brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Política social, racismo, educação e ensino de história.

1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2 O termo negro brasileiro é utilizado para indicar a população de afrodescendentes, no mesmo sentido atribuído pelo movimento negro no Brasil. Faz referência às origens africanas da população e compreende aspectos fenóticos que caracterizam os sujeitos como “pretos” e “pardos”, conforme classificação feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

1 Introdução

Ao definir a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira em escolas de educação básica, a Lei 10.639/03 alterou a LDBN¹ – 9.394/96 na intenção de provocar, no interior das escolas, o debate sobre a contribuição da população negra na construção da história e da identidade nacional. De forma inédita, a política educacional brasileira reconheceu a existência de uma lacuna de estudos sobre a história e a cultura africana nos currículos escolares e destacou o significado dessa ausência no processo de luta do negro brasileiro² por sua inserção social.

O reconhecimento oficial da expressiva e inegável contribuição da presença do negro e da cultura africana na formação da sociedade brasileira coloca-se como condição fundamental para desencadear um movimento de mudança do olhar da escola sobre a população negra. E nessa direção vale destacar o potencial da lei para estimular o debate sobre a matriz africana de nossa cultura e o papel do ensino da história na formação do imaginário e das identidades nacionais. No entanto, para que tal possibilidade se efetive, fazendo avançar a crítica social sobre a realidade do negro brasileiro, é necessário conjugar esforços de historiadores, formadores de professores, profissionais que atuam na escola básica e, particularmente, das famílias, cobrando da escola o cumprimento da lei.

Em vigência há mais de cinco anos, a Lei 10.639 assegura e legitima iniciativas interessadas em inaugurar, nos estabelecimentos de ensino públicos e privados, novas práticas pedagógicas, repensar os programas do ensino da história e debater as lacunas na produção historiográfica destinada aos alunos da educação básica. Desafia, portanto, professores, historiadores e pesquisadores do campo da educação a ampliar a produção de conhecimentos sobre a temática e promover o debate científico sobre o significado da nossa herança cultural africana e do papel do negro na construção da nossa identidade social. Debate que pode promover mudanças na concepção de ensino e nas práticas pedagógicas vigentes nas escolas.

Diante dos inúmeros desafios da realidade social brasileira, a lei representa um estímulo à ação de educadores interessados em ajudar alunas e alunos, negros e não negros, a interrogar o racismo existente no país e reconhecer as contribuições da população afrodescendente na construção da cultura brasileira. Aos professores e professoras de história cabe a tarefa de ampliar os conhecimentos dos alunos sobre o papel do negro na construção da economia, da política e da cultura brasileira. Espera-se, por meio desses conhecimentos, que os alunos possam compreender o jogo de forças que caracteriza a construção da sociedade brasileira e indagar o tratamento conferido aos negros nos currículos escolares.

Contudo, a legitimidade e a positividade da Lei 10.639 não garante a esperada prática de mudança no ensino da história. Para tornar a lei um instrumento basilar ao processo de consideração do negro e seus descendentes, como sujeitos constituintes da história do Brasil – na Colônia, no Império e na República –, é necessário, primeiramente, reconhecer os limites e possibilidades desse campo de conhecimentos. O ensino de história não é uma prática militante, tampouco tem poder para alterar a realidade social. Então, como pode o ensino de história contribuir para que a população negra deixe de ser tratada nos currículos escolares como uma parcela inferior, dominada, política e economicamente? Esta é uma questão que solicita algumas reflexões.

A primeira delas diz respeito ao reconhecimento do sentido político da Lei 10.639 cujo mérito é autenticar um dado inquestionável: na história do Brasil, ensinada a crianças e jovens, a presença do negro sempre esteve limitada aos estudos sobre o tráfico e a escravidão. Do ponto de vista pedagógico, a ênfase conferida à cultura eurocêntrica anulou nos currículos escolares a presença de outros grupos étnicos formadores da identidade nacional. O mesmo arranjo também restringiu o investimento em pesquisas sobre a África e os africanismos. Como bem observa Élio Chaves Flores:

A própria pesquisa histórica, com a multiplicidade de temas e abordagens nos últimos 25 anos, ainda não conseguiu estimular a alteridade curricular e mudar uma cultura acadêmica e escolar na qual a África e o africanismo aparecem apenas nos contextos da escravidão e expansão do capitalismo (FLORES, 2007, p. 66).

Por meio da escola, crenças e estereótipos sobre o negro foram difundidos entre a população. Estes, somados ao quadro de desigualdade social, que faz da população negra a maioria esmagadora entre os pobres, contribuíram de forma ativa e permissiva para a manutenção do preconceito e da discriminação que atinge essa camada da população brasileira. Abolida no fim do Império, a escravidão é temática presente nos currículos escolares, mas raramente é problematizada pela escola. Não se interroga a ausência de políticas de inserção dos ex-escravos no período republicano, tampouco se discute as razões dos indicadores estatísticos da disparidade social brasileira que atinge majoritariamente a população negra. O debate escolar dessas questões amplia a compreensão das marcas deixadas pela escravidão nas nossas relações sociais; na mesma medida, sua ausência, contraposta à ênfase na escravidão apenas como processo de sujeição do escravo, reforça a ideia da submissão do negro ao poder do colonizador e escamoteia o papel desses sujeitos históricos na construção da economia, da sociedade e da cultura brasileira.

Em face dessa realidade, a implementação da Lei 10.639 é urgente e necessária. Trata-se de uma política pública que diz respeito a toda a população e não apenas aos educadores ou ao movimento negro organizado. Discutir os limites e desafios da sua implementação é uma forma de contribuir para sua materialização, porque no Brasil a efetividade das políticas públicas depende da capacidade da sociedade civil tomar consciência e agir no sentido da superação dos seus limites.

A intenção deste texto é contribuir para ampliar a reflexão dessas questões. Estrategicamente optamos por acompanhar o processo de tramitação da Lei 10.639/2003 no Congresso Nacional e produzir uma interpretação da

ausência de debate parlamentar sobre o significado político dessa Lei. O exercício nos permitiu esclarecer lugares de fala dos sujeitos envolvidos com a temática e contextualizar alguns dos desafios que precisam ser enfrentados para a consolidação de políticas voltadas para a correção das injustiças sociais e do reconhecimento da diversidade cultural e racial da nação brasileira.

Para expor os dados, estruturamos a narrativa em três tópicos: a primeira analisa a gênese e a tramitação do projeto de lei no Congresso Nacional e discute hipóteses que explicam a aprovação unânime daquele dispositivo legal. A segunda retoma aspectos da crítica acadêmica e social sobre o ensino de história e problematiza crenças e representações sobre o potencial dessa disciplina para a formação de cidadãos orgulhosos de sua identidade nacional e pertencimento étnico-racial. Por fim, nas considerações finais, constrói-se uma reflexão sobre a mediação entre legislação, conhecimento histórico e cultura escolar tendo em vista a contribuição da escola na construção da identidade cultural brasileira.

2 Gênese e tramitação da Lei 10.639/03: interrogando o processo

A iniciativa de proposição de um projeto de lei para estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da escola básica vincula-se, organicamente, à ação do Movimento Negro Brasileiro e ganhou força no bojo dos movimentos sociais da década de 1980. O primeiro esforço nesse sentido aconteceu logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988.³ Com base no texto constitucional, o Deputado Paulo Paim⁴ apresentou à Câmara Federal a primeira proposição de lei que seria o embrião da Lei 10.639. Aprovado na Câmara, o projeto foi encaminhado ao Senado, mas foi arquivado em 1995 após oito anos de paralisação.

Naquele mesmo ano, também por solicitação do Movimento Negro de Pernambuco, o Deputado Humberto Costa⁵ apresentou o Projeto de Lei 859/95,

3 Cabe lembrar que essa carta constitucional reconheceu direitos civis, políticos e sociais e, à sua luz, outras leis infra-constitucionais consideraram a diferença constitutiva do princípio do pluralismo político e cultural. Na carta de 1988, o reconhecimento de direitos e da diferença não se apresenta como uma “doação magnânima de elites compadecidas ou de déspotas esclarecidos”, mas decorrência das “pressões conscientes feitas por grupos sociais que, de longa data, foram objeto de violência seja ela econômica, política ou cultural, seja ela física ou simbólica”. (Cury, 2005, p. 35).

4 Hoje, senador pelo Partido dos Trabalhadores do Rio Grande do Sul e Presidente da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa.

5 Deputado pelo Partido dos Trabalhadores, assumiu o Ministério da Saúde em 2003–2005, Governo do Presidente Lula da Silva. Atualmente ocupa o cargo de Secretário da Cidade em Pernambuco.

6 Cf. Projeto de Lei 259/1999 – Diário da Câmara dos Deputados.

7 Atendendo ao art.24, “caput” 2 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados, os projetos são apreciados nessas comissões que possuem poder conclusivo.

8 Nos termos do art. 119. “caput” 1 e § 1º do Regimento Interno da Câmara dos Deputados, cabe ao presidente da mesa determinar a abertura e a divulgação na Ordem do Dia das Comissões do prazo de cinco sessões para a apresentação de emendas aos projetos. (DCD, 25/08/1999, p. 36.739).

9 Diário da Câmara dos Deputados, 20/03/1999, p. 10.942.

10 Parecer da Comissão de Educação, Cultura e Desporto ao Projeto de Lei nº 259, de 1999. Diário da Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados, 25/08, p. 36.739-41.

11 Ao solicitar acesso ao registro em áudio dos debates do referido projeto de lei, Gisele Moraes foi informada pela Comissão de Áudio da Câmara dos Deputados da inexistência dos debates. Cf. Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP – USP. 08 a 12 de setembro de 2008.

aprovado por mérito na Comissão de Educação, mas igualmente arquivado porque o parlamentar não se reelegeu para a legislatura 1999/2002. Numa terceira tentativa, coube a membros do Movimento Negro propor, em conjunto com os deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi, a retomada do projeto de lei que foi reapresentado à Câmara Federal no dia 11 de março de 1999 ⁶.

Após tramitar de forma conclusiva pelas Comissões de Educação, Cultura e Desporto (CECD) e Constituição, Justiça e Redação (CCJR)⁷, sem provocar disputa política ou debates em plenário, o projeto cumpriu o prazo de cinco sessões à espera de ementas⁸, que não chegaram a ser apresentadas. Esgotado o prazo, o então Projeto de Lei nº 259/1999 recebeu parecer favorável do relator da CECD, Deputado Evandro Milhomen, e foi encaminhado ao Senado onde foi aprovado como Lei nº 10.639, sendo posteriormente remetido ao Conselho Nacional de Educação com a seguinte ementa: “Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da Temática História e Cultura Afro-brasileira e dá outras providências”⁹.

Em seu relatório, Evandro Milhomen (PSB/AP) elogia a iniciativa dos propositores do projeto e justifica seu voto destacando a importância do referido projeto para o resgate da cidadania dos negros. Segundo ele:

[...] passados mais de cem anos depois da abolição da escravatura no País, a triste conclusão que se extrai é a de que os negros ainda não foram integrados na vida social, política e cultural da sociedade brasileira (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1999a: 36.740).¹⁰

Interessante observar que mesmo chamando a atenção para o quadro histórico da exclusão social do negro como justificativa para a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africanas, o relatório não produz nenhuma reação dos deputados. Sem manifestações de comoção ou de protesto os deputados aprovam por unanimidade o projeto.¹¹ Tudo leva a crer a existência de um consenso em torno dos princípios que orientam tal ação afirmativa.

Pressuposto que merece ser interrogado se considerarmos que, anos antes, projetos defendendo os mesmos princípios foram rejeitados pelos parlamentares e arquivados na Câmara e no Senado Federal.

Tramitando pelo Senado de forma bastante ágil, o texto foi aprovado em nove meses. Após os trabalhos da comissão de redação que promoveu ajustes no texto com vista a adequá-lo à LDB, recebeu parecer favorável do Senador Geraldo Cândido (PT/RJ) e seguiu para sua primeira votação, que não ocorreu por falta de quórum. Reapresentado em 10 de janeiro de 2003, o texto final foi promulgado sem discussão em plenário e sem receber acréscimos ou restrições.

Essa ausência de debates sobre o seu conteúdo não a isentou, contudo, de sofrer dois vetos do Executivo. O primeiro deles excluiu o artigo que estabelecia a obrigatoriedade das disciplinas História do Brasil e Educação Artística dedicarem, no ensino médio, o percentual de pelo menos 10% de seu conteúdo programático à temática história e cultura afro-brasileira. Segundo Rosimar Fátima Oliveira, a justificativa do veto teve como sustentação o princípio do interesse público previsto na Constituição Federal de 1988 e foi assim expresso no Parecer: “Não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país” (OLIVEIRA, 2007, p. 23).¹² O segundo veto, segundo a mesma autora, retirou do texto o artigo que dispunha sobre a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, de universidades e outras instituições de pesquisa relacionadas à história e cultura afro-brasileira, na oferta de cursos de capacitação para professores. Nesse caso, alegou-se a inobservância do conteúdo da LDB/96 sobre os cursos de capacitação de professores. Como justificativa ao veto, alegou-se que a sanção do referido artigo romperia com a unidade da Lei, introduzindo norma estranha ao seu objeto.¹³

Outros pormenores destacados por Oliveira (2007) também chamam nossa atenção quando examinamos o emaranhado que envolve a tramitação

¹² Disponível em www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm Acesso em 02/11/2008.

¹³ *idem*, *ibidem*. p. 23.

da Lei 10.639/2003. Dentre eles, a curiosa autoria da Deputada Esther Grossi (PT/RS) no caso desse projeto de lei. A iniciativa da Deputada em propor a obrigatoriedade da inclusão da temática história afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino parece incoerente se considerarmos que em outras oportunidades, atuando como relatora na CECD, ela rejeitou projetos da mesma natureza lançando mão de obstáculos da legislação educacional para impedir a introdução de novas disciplinas no currículo.

Mas, para além dessa questão, o que mais inquieta é a inexistência de disputas ou debate político em torno da temática na tramitação da lei no Congresso Nacional. Mesmo considerando que a partir da década de 1990 o movimento negro ampliou seu espaço de diálogo com o Governo Federal, não se pode crer na existência de um consenso entre os parlamentares em torno das ações afirmativas. Haja vista o recente debate em torno do projeto de cotas para estudantes negros nas universidades, que divide opiniões e provoca intensa disputa entre parlamentares favoráveis e contrários ao projeto.

Outro aspecto inquietante na aprovação unânime do projeto é a substancial presença de assinaturas de deputados que não possuem em sua trajetória política nenhum vínculo com o debate das questões e princípios defendidos pela Lei 10.639. O perfil político e parlamentar daqueles que votaram favoravelmente à lei deixa a impressão de que predominou na sua aprovação uma concepção bastante comum na cultura da política brasileira: a ideia de tratar-se de uma lei inócua. Na linguagem popular, “uma lei que não pega”.

Vale observar que, o mesmo argumento do combate à desigualdade que caracteriza a população negra no Brasil é mobilizado para cobrar do Estado a criação do sistema de cotas raciais na universidade pública e divide opiniões criando polêmica no Senado Federal. E é interessante notar que, no caso do projeto de cotas, aqueles que são contrários à sua aprovação tendem a desviar o foco da discussão do significado político das cotas para a questão da igualdade perante a lei, ou, para questões de cunho operacional, por exemplo: o

risco do sistema de cotas reduzir a qualidade do ensino na Universidade pública. Alega-se que o país precisa investir primeiramente na educação básica.

Por meio desse jogo discursivo revela-se a resistência de setores da sociedade brasileira às políticas de reconhecimento, valorização e reparação das injustiças sociais a que, historicamente, a população negra foi submetida. Ao desconsiderar o que é a igualdade numa situação de desigualdade, esse discurso solapa o sentido político das ações afirmativas para a superação do racismo, construção da identidade étnica da população negra e da democracia participativa.

Em resposta a Demétrio Magnoli, que afirma em artigo jornalístico¹⁴ que os parlamentares brasileiros votam a favor das políticas afirmativas porque temem contrariar os grupos de pressão organizados (nesse caso o Movimento Negro e as ONGs racialistas), mais do que temem frustrar as expectativas da maioria desorganizada, poderíamos indagar: quem é afinal essa “maioria desorganizada”? O articulista desconhece dados estatísticos sobre o perfil da população brasileira, ou apenas revela seu olhar racista e preconceituoso em relação à população pobre e negra?

O discurso de Magnoli reforça a importância da Lei 10.639/03 para ampliar o debate sobre o racismo brasileiro, que, como nos mostra Henriques (2001) se apresenta sob formas sutis, sustentadas pelo fictício mundo da democracia racial. Apenas para exemplificar, cabe lembrar que a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo, enquanto um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. Percebe-se que além de intensa, a desigualdade não ocorre somente em relação ao ingresso nas instituições educacionais, mas também diz respeito às condições de permanência dessa parcela da população na escola. Não é difícil inferir que, numa sociedade pluriétnica como a brasileira, o segundo país com maior população de negros no mundo e no qual 63% da pobreza se concentra na comunidade negra, o debate sobre o racismo não interessa às elites dominantes.

O silenciamento dos parlamentares na tramitação da lei no Congresso Nacional nos revela uma forma sutil de desviar o foco do debate da questão

¹⁴ Cf. Coisa de Preto. O Globo, Rio de Janeiro, 15 de fev.2009.

¹⁵ Historiador e professor de Didática de História na Universidade de Laval em Quebec/Canadá, Christian Laville esteve no Brasil em setembro de 1996 a convite da Faculdade de Educação da UFMG. Sua fala está gravada em vídeo e disponível na Biblioteca da FAE/UFMG.

¹⁶ O prof. Laville cita como exemplo: nos EUA, o presidente Reagan priorizou a revisão dos manuais didáticos objetivando incluir conhecimentos sobre os países com os quais o governo mantinha relações comerciais. Na Estônia, funcionários públicos foram encarregados de escrever manuais didáticos para garantir a visão nacionalista do governo. No Canadá, foi criada uma comissão para estudar propostas de ensino de História que contribuíssem para integrar os imigrantes na vida e cultura daquela sociedade.

¹⁷ Ver, dentre outros, Abud (1997), Bittencourt (1993), Mattos (1998), Nadai (1991).

racial para a questão educacional. Será que os parlamentares que aprovaram sem discussão e sem embates políticos, por unanimidade, a Lei 10.639 efetivamente acreditaram no seu potencial para promover mudanças culturais capazes de desencadear mudanças políticas e sociais? Ou terá sido mais uma forma sutil de volatilizar o debate sobre a nossa identidade negra?

Sabemos que embora as conquistas no plano legal tenham coibido manifestações de racismo, no plano real elas são insuficientes para criar as condições de possibilidade de acesso dos negros à riqueza produzida socialmente. Instrumentalizar a sociedade e a escola para enfrentamento da questão racial é medida urgente e necessária para romper com estereótipos historicamente arranjados no imaginário da população brasileira sobre as causas da pobreza. Diante desse quadro, qual o papel do ensino de história?

3 Ensino de História e a construção da identidade racial: entre mitos e potencialidades

Debates em torno do papel do ensino de História na construção de valores culturais e políticos – sejam esses destinados à construção do Estado-nação, à transformação de realidades sociais com vista à construção de novas identidades sociais, étnico-raciais e culturais – são bastante peculiares ao campo do ensino da história e se encontram presentes em diferentes países e contextos históricos. Em todo o mundo, comenta o professor Christian Laville¹⁵, o ensino de História frequentemente provoca polêmicas e ações institucionais de governos e elites dirigentes, quase sempre interessadas em intervir em determinadas realidades ou contribuir na formação de valores cívicos, patrióticos ou de cidadania¹⁶. No Brasil, a situação não é diferente. Focando diferentes tempos, pesquisadores do ensino de História no Brasil¹⁷ têm revelado uma longa trajetória de confrontos e disputas envolvendo intelectuais, políticos e agentes da educação encarregados de organizar e institucionalizar os saberes escolares, em consonância com proje-

tos de sociedade concebidos pelo Estado e suas elites. Analisados na perspectiva da longa duração, esses embates indicam a permanência de uma convicção: a história, como disciplina escolar, dissemina um determinado discurso sobre a realidade e esse se torna senso comum no interior de uma sociedade, ou, mais particularmente, dentro da comunidade escolar. Tem-se assim que a história ensinada nas escolas foi se constituindo como forte referência na formação da memória e da identidade de um povo.

A aposta no potencial do ensino de história para a construção do nacional se fez presente, já no século XIX, quando intelectuais e políticos disputaram o lugar do ensino da História no currículo da escola brasileira. Confrontando diferentes argumentos em defesa do ensino da história sagrada e da história política, eles escreveram os primeiros capítulos da nossa historiografia escolar e indicaram a maneira como o conhecimento histórico deveria ser divulgado na escola (BITTENCOURT, 1993). Na mesma lógica, o embate político-filosófico que caracterizou nas décadas de 1930 e 1940 a discussão sobre as finalidades da educação escolar, confirmou o papel do ensino de História como fator de coesão nacional e de construção do patriotismo (ABUD, 1993). A mesma convicção no potencial da disciplina para promover a transformação das mentalidades e promover a construção da sociedade democrática mobilizou, nos anos 80 do século XX, historiadores e professores de história em torno de um movimento ativo e combativo de crítica à história ensinada nas escolas. Aproveitando-se do clima de abertura política, intelectuais ligados às universidades e professores de escola pública apostaram no potencial do ensino de história para reformar a sociedade brasileira e protagonizaram um movimento de crítica ao ensino de história que se manifestou no abandono do livro didático, substituído por recursos produzidos pelos próprios professores (XAVIER, 1998).

Naquele momento histórico, a denúncia do caráter ideológico dos textos didáticos trouxe para a pauta do debate social e acadêmico a questão da manipulação da realidade nos textos escolares e descortinando a multiplici-

dade de facetas que envolviam a sua utilização. Acusados de conter omissões e mentiras, de difundir estereótipos, preconceitos, valores e concepções dos dominadores, eles foram responsabilizados por gerar entre os alunos de determinado pertencimento social e étnico-racial um estado de apatia política e pessoal, fruto da percepção de si mesmo como fracassado e único responsável pela sua própria condição social inferior.

Em um clássico estudo sobre a temática – *Cartografia Brasília* ou: esta história está mal contada –, Telles (1984) denuncia o etnocentrismo e a postura evolucionista que caracterizavam os livros didáticos em geral e os de história em particular – comprometidos em perpetuar o ideário civilizatório branco e apagar outros projetos de sociedade. De acordo com a autora, os livros didáticos, muito frequentemente, escamoteavam e se silenciavam sobre as relações homem-natureza e homem-outros-homens, negando o conflito e as diferentes visões sobre o passado, condição indispensável para a compreensão de uma sociedade.

Convém lembrar que essas questões já vinham sendo levantadas pela crítica historiográfica desde a década de 1960, quando a produção dos chamados historiadores das elites foi colocada sob suspeita. Ao apontar nessa produção uma forte presença de valores morais e cívicos socialmente conservadores e potencialmente inibidores da ação política de transformação social, defensores de uma nova historiografia brasileira pontuavam que “todo esforço científico e artístico conserva intrínseco um gesto de libertação, o que negava um dos postulados básicos da história das elites: o de não se engajar na transformação social” (WERNECK SODRÉ apud FENELON, 1985). Segundo eles, o apagamento dos conflitos e das diferentes visões de passado no ensino da História do Brasil colaborava para perpetuar e reforçar mitos como os da “democracia racial” e do “país do futuro”. Ao exaltar a natureza exuberante, as riquezas naturais e seu povo alegre e pacífico, a História do Brasil ensinada nas escolas escamoteava as injustiças sociais e negava a desigualdade de tratamento das camadas populares e especialmente das minorias, perante a lei.

Mas, afinal, qual o papel do ensino de História? Essa pergunta norteou os debates e reflexões que ao longo das décadas de 1970 e 1980 interrogaram a política do Regime Militar, que ao considerar o ensino de História perigoso e desviante impôs à comunidade escolar os Estudos Sociais¹⁸. Em resposta, professores, intelectuais, sindicatos e representantes de grupos sociais defenderam a ideia de que o ensino de História colaborava para desnaturalizar as relações sociais. Interessado em interrogar os processos de constituição do presente, o conhecimento histórico permite compreender que o passado, como o presente, comporta sempre diferentes projetos de sociedade. Tais projetos se inscrevem em jogos de poder ligados a configurações, políticas, econômicas, de conhecimento e de cultura e são mediados pela força e pelo poder assumidos por diferentes grupos sociais, ao longo do tempo. Compreender a complexidade do social e problematizar suas infindáveis disputas é a contribuição do ensino de história, o que não isenta esse campo do conhecimento de opções políticas e filosóficas.

Desde o final dos anos 80, avanços da pesquisa historiográfica, somados a ações empreendidas pela sociedade civil em geral – na luta pela garantia do Estado Democrático de Direito – e pelo movimento negro, em particular – no combate ao preconceito, à discriminação racial e pelo reconhecimento oficial do racismo –, têm possibilitado a ampliação das temáticas e das formas de abordagem do ensino de história na escola. Adotando medidas específicas, como a abordagem da temática “Pluralidade Cultural” no âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – que promoveu importante avaliação dos livros didáticos com o objetivo de detectar nesse material preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, raça/etnia, gênero ou qualquer outra discriminação – o MEC estimulou o debate sobre a importância da quebra do etnocentrismo branco na construção da cultura e da memória da sociedade brasileira.¹⁹ Ainda que de forma pontual, essas ações corroboraram para que temáticas que sistematicamente foram alijadas da sala de aula passassem a ser

18 Para compreender a proposta e a reação dos historiadores brasileiros contra os Estudos Sociais, veja: Estudos Sociais, regressão ou negação? Tudo é História. Cadernos de Pesquisa, nº 1. Brasiliense, 1977.

19 Conceito empregado no sentido anglo-saxônico – *políticas* – o que remete para a ideia de um esforço deliberado de intervenção no sentido do reconhecimento de direitos sociais e correção de distorções na distribuição de bens sociais.

tratadas em algumas experiências específicas no campo do ensino da história. Embora incipientes, ações conduzidas por professores comprometidos com a temática oferecem grande potencialidade para desencadear um movimento de problematização da realidade e desnaturalização de preconceitos, valores, crenças e representações sociais, fruto do desconhecimento, das lacunas e omissões do saber histórico.

Tudo indica que, superada a rigidez teórica que marcou a crítica ao ensino da história na década de 1980, e tendo sobrevivido ao risco da fragmentação – denunciada nos embates historiográficos dos últimos anos –, o ensino de história caminha no sentido da superação das suas ilusões. Para além da filiação a um ou outro discurso político-filosófico, o ensino de história tende a assumir seu efetivo potencial social e pedagógico. Como bem nos ensina Hobsbawn (1995), pode vir a contribuir para explicitar os mecanismos que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas e contribuir para que os jovens de hoje compreendam sua relação orgânica com o passado público da época em que vivem.

4 Considerações finais

Ao examinar o processo de tramitação da Lei 10.639, constatamos que o projeto de lei que tornou obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Africana não produziu polêmicas, tampouco desencadeou debates sobre o sentido e o significado dessa ação afirmativa. Ausência que, supostamente, indica um aparente consenso entre os deputados que examinaram o projeto e unanimemente o aprovaram nas comissões de Educação, Cultura e Desporto, e de Constituição, Justiça e Redação.

Contudo, a ausência de polêmica e embate políticos também deixa sob suspeita a compreensão dos deputados sobre o sentido e o potencial de uma lei que altera a LDB e provoca alterações na política educacional brasileira.

É importante lembrar que essa política diz respeito à vida de todos os cidadãos e não apenas à escola. Por isso, mais do que atribuir à escola e aos professores mais uma responsabilidade pedagógica, a Lei 10.639 convoca os sujeitos das escolas públicas e privadas (pais, alunos, professores, diretores, estudiosos da educação, sindicatos, associações e setores encarregados da administração escolar) a desencadear um movimento de reparação social, “a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira nos diferentes níveis de ensino”²⁰.

20 Parecer MEC – CNE/CP 003/2004, p. 3

Mais do que uma intervenção no currículo escolar, a Lei 10.639 interfere no cotidiano da escola e em aspectos da cultura escolar, historicamente marcada por relações étnico-raciais excludentes e discriminatórias. Reeducar essas relações é tarefa da comunidade escolar e não apenas dos professores de história e artes. Ao ensino da história fica a incumbência e o desafio de interrogar o presente e buscar a gênese de processos discriminatórios que demarcam práticas sociais e pedagógicas. Não se trata de atribuir ao ensino de história a tarefa de substituir paradigmas com vista ao estabelecimento de uma nova identidade racial dos alunos, mas de apresentar-se como campo do conhecimento capaz de problematizar o passado e produzir, no âmbito da escola, leituras interessadas em interrogar e desnaturalizar o presente.

O risco que se corre – considerando o processo desqualificação da escola pública no Brasil e de restrição da autonomia docente por meio da ampliação de mecanismos de controle e fiscalização do trabalho do professor – é o de transformar a História da África e da Cultura Africana em apenas mais um dos muitos temas introduzidos no currículo escolar. Proposições dessa natureza subordinam a ação docente ao simples cumprimento de uma estafante agenda curricular, sem aprofundamento, reflexão ou desdobramentos.

Contra essa concepção – na qual o conhecimento escolar se reduz a um somatório de informações, pretensamente articulado – vale lembrar que o comportamento da escola não é guiado apenas por dados objetivos de cur-

21 Sobre a complexidade dos projetos sociais e individuais nas sociedades contemporâneas, ver "Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia das sociedades contemporâneas", G. Velho, 1997.

rículos e programas, mas envolve projetos e emoções individuais e coletivas que configuram a experiência social dos indivíduos na sociedade complexa²¹ em que vivemos e na qual práticas e ideologias podem e são confrontadas cotidianamente.

No chão da escola o importante é não perder de vista um duplo movimento: o conhecimento oferecido por uma disciplina escolar tanto pode oportunizar a ideia da mudança social quanto cooptar alunos para projetos de conservação no qual predominam valores das classes dominantes, ou ainda, prendê-los mais fortemente a sistemas de desigualdade de classe, gênero e raça. Portanto, para além da alteração dos conteúdos escolares, a Lei 10.639/03 nos estimula a interrogar as práticas escolares e ampliar nossa capacidade de pensar o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

**PARLIAMENTARY DEBATE ON THE RUNNING OF THE LAW
10639/2003: QUESTIONING THE ROLE OF SCHOOL IN THE
CONSTRUCTION OF CULTURAL IDENTITY AND ETHNICITY IN BRAZIL**

This paper proposes a reflection on the Law 10.639/03, given the lack of parliamentary debate on the significance of education in the construction of cultural and ethnic identity in Brazil. The objective is to confront the history teaching and Afro-Brazilian culture in the curriculum of elementary and secondary education as a strategy to fight for social inclusion of the black. The text contributes to clarify the positions of speech of the subjects involved in this debate and allows to contextualize the challenges in the production of public policies aimed at correcting social inequalities on the Brazilian scenario.

KEY WORDS: social policy, racism, education and history teaching.

Referências

ABUD, Kátia. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História* 25/26. Ed. Contexto, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe M. F. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada a história profana *Revista Brasileira de História* 25/26. Ed. Contexto, São Paulo, 1993.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à diferença: um reconhecimento legal. In: CURY, Carlos Roberto Jamil. *Os fora de série na escola*. Campinas: Armazém do Livro, 2005.

FENELON, Déa. Ampliar os Horizontes (depoimento) in: SILVA, J.L Werneck, A *Deformação da História ou para não esquecer*, Jorge Zahar Editora, Rio Janeiro, 1985

FLORES, Elio Chaves. Etnicidade e Ensino de História: a matriz cultural africana. *Tempo*, v. 11, no 21, junho/2007. P. 65 a 81.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 1990*. Rio de Janeiro: IPEIA, 2001.

HOBBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos: O breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MATTOS, Ilmar R. *Histórias do Ensino de História no Brasil*, Ed. Acess, Rio Janeiro, 1998.

MORAES, Gisele Karin. Igualdade ou Reparação? Uma Releitura Histórica da Lei 10.639/2003. XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP – USP. São Paulo/SP 08 a 12 de setembro de 2008. Cd-Rom.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas *Revista Brasileira de História* 25/26. Ed. Contexto, São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. A Agenda do Legislativo Federal para as Políticas Curriculares (1995-2007). 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG 07 a 10 de outubro de 2007. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm> (acesso em 02/11/2008).

TELLES, N. A. *Cartografia Brasília ou: a história está mal contada*. Ed. Loyola, SP, 1984.

XAVIER, Maria do Carmo. O Ensino de História: as experiências de mudança em escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/UFMG, 1998.

Fontes documentais

BRASIL (2005). Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Decreto-Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003, estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

_____. Parecer ao Decreto-Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004. Disponível em www.inep.gov.br

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Projeto de Lei no 259/1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Diário da Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 20 de março de 1999.

_____. Projeto de Lei no 259-A, de 1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Diário da Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 5 de agosto de 1999.

_____. Projeto de Lei no 259-B, de 1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências; Diário da Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 09 de novembro de 2001.

_____. Projeto de Lei no 259-C, de 1999, Redação Final. Brasília, DF, junho de 2000.

Recebido em 15 set. 2009 / Aprovado em 24 nov. 2009

Para referenciar este texto

XAVIER, M. C.; DORNELLES, A. P. L. O debate parlamentar na tramitação da lei 10.639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica no Brasil. *EccoS*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 569-586, jul./dez. 2009.