

# ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI 10.639/03: AVANÇOS, RESISTÊNCIAS E POSSIBILIDADES DE TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO VALE DO IVAÍ/PR

Leandro Brunelo  
Universidade Estadual de Maringá – Paraná

**Resumo:** Políticas públicas que debatem as relações étnico-raciais, problematizam as noções de cultura, de diversidade cultural, de identidade no âmbito escolar. Nesse sentido, essa pesquisa objetiva compreender como os trabalhos e as ações didático-pedagógicas desenvolvidas na área do Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã/Pr são estruturados a partir das orientações da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, bem como compreender como essa discussão aparece nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas do NRE de Ivaiporã/Pr. A lei 10.639/03 e os demais documentos oriundos a partir dela (instruções, resoluções, etc.) sublinham, sobretudo a partir dos anos 2000, a articulação de projetos que promovem a cidadania, que valorizam a diversidade e as diferentes etnias que formaram a nação brasileira. Ao estudarmos esse tema, percebemos como o Estado, enquanto instituição, procura responder à dinamicidade social e às reivindicações oriundas de vários grupos sociais, principalmente, as do movimento negro, bem como refletir sobre como essas políticas públicas são executadas por órgãos educacionais, em especial o NRE de Ivaiporã e qual a ressonância dessas referidas políticas no espaço escolar da região do Vale do Ivaí.

**Palavras – chave:** Ensino de história; Lei 10.639/03; Questões étnico-raciais.

## Introdução

Nos anos de 1990, a presença de discussões sobre as relações étnico-raciais se tornou sistemática nas normatizações firmadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pretendiam regularizar o Ensino Fundamental e Médio. Os papéis político e social desempenhados pelos movimentos negros foram fundamentais para que esse debate ganhasse espaço na agenda política do governo e, principalmente, na área da educação (ABREU; MATTOS, 2008). Nesse contexto tivemos o estabelecimento dos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Contudo, não podemos desconsiderar os desdobramentos políticos anteriores aos anos 1990. O final da década de 1980 presenciou fortes transformações no campo político. O Estado vivia o momento pós regime militar, o qual, durante mais de 20 anos, restringiu a participação popular em debates sobre questões políticas, impôs o bipartidarismo e neutralizou as esquerdas por meio da censura e da repressão políticas. Contudo, vimos também que não impediu completamente a articulação dos movimentos sociais. Dentre esses movimentos, podemos citar o Movimento Negro que nos anos de 1970 passou a denunciar à sociedade a presença da discriminação racial e do racismo, além de deixar claro o seu interesse em participar do processo de elaboração da nova Constituição e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen).

A Constituição de 1988 destacou que o Estado deve proteger “as manifestações culturais indígenas e afro-brasileiras”, tornando imperativo que se fixem “as datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos nacionais” (art. 215). Conforme o artigo 242, “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

Com relação a LDBen 9394, segundo José Ricardo Oriá Fernandes (2005), a lei ratificou em seu artigo 26, o que estava prescrito na Constituição de 1988. E o MEC, em decorrência da exposição de temas sociais fundamentais para se compreender a sociedade contemporânea, instituiu os PCNs orientados pelos seguintes temas que transversalizariam as disciplinas tradicionais: “Convívio Social e Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho e Consumo” (FERNANDES, 2005, p. 382).

Dentre os temas transversais, o de pluralidade cultural possibilitou a discussão sobre questões étnico-raciais no âmbito da educação no Brasil, propondo um debate sobre a construção de uma identidade coletiva e permitindo ao sujeito histórico se autoconstruir e se reconhecer dentro de um universo cultural multifacetado.

No ano de 2003 tivemos a promulgação da Lei 10.639 que acrescentou os artigos 26-A e 79-B à LDBen 9.394/96 determinando a obrigatoriedade de estudos relacionados à História e Cultura Afro-brasileiras nos diferentes níveis de ensino da

educação básica. Mais tarde, em 2008, criou-se a Lei 11.645, por meio da qual a História e Cultura Indígenas também deviam ser abordadas em sala de aula.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer 003/2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, documento portador de um tom mais político do que os PCNs. Conforme consta no texto das Diretrizes:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudanças nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modos de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p. 11-12).

No Estado do Paraná, no ano de 2006, o Conselho Estadual de Educação (CEE) promulgou a Deliberação 04/06 que previu normas complementares para as citadas diretrizes. Ainda no Estado, por meio da Superintendência da Educação (SUED), foi expedida a Instrução nº 017/2006 SUED/SEED. Esta instrução prognosticou a necessidade da criação de Equipes Multidisciplinares (EMs), também legitimadas pela Instrução nº 010/10 SUED/SEED e pela Resolução nº 3999/10 SUED/SEED, que envolveriam a direção, a equipe pedagógica, os professores e os funcionários das escolas no desenvolvimento de ações intrínsecas à educação das relações étnico-raciais e ao ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.

Portanto, a realização dessa pesquisa objetiva entender em que medida os trabalhos e as ações didático-pedagógicas pensadas pela EM do NRE de Ivaiporã/Pr são estruturados a partir das orientações que a massa documental apresentada acima fornece. Além disso, como as discussões étnico-raciais presentes nas leis, nos direcionamentos e nas estratégias desenvolvidas pela EM aparecem nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas do NRE de Ivaiporã/Pr. E por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com os integrantes da EM almejaremos identificar o grau de importância atribuída por eles a toda legislação citada e a relevância social, política e educacional das discussões sobre as relações étnico-raciais na região do Vale do Ivaí/Pr.

A formulação de políticas públicas étnico-raciais na área de educação implica em inovações metodológicas e ampliação do espectro teórico de discussão sobre a pluralidade cultural, o que visa a desmontar conceitos e encaminhamentos didático-pedagógicos tradicionais, o que, por sua vez, sinaliza uma alteração na política curricular assentada numa tradição de ensinar há bastante tempo arraigada.

Com as produções de materiais didáticos e as realizações de encontros de formações continuadas dos docentes e das docentes, que são decorrentes da obrigatoriedade imposta pela legislação educacional para se discutir a temática étnica nas escolas, ocorre a visibilização de ações que se orientam para além do período da escravidão, que ainda é estudado tão somente a partir de uma perspectiva esquemática.

Nesse caso, podemos perceber que a escola, em alguns casos, ainda pode ser um ambiente de práticas educacionais conflituosas e nem sempre todo o esforço do Estado, materializado por meio de uma legislação educacional forjada para atender as demandas e as reivindicações da sociedade no geral e de movimentos sociais, em particular, e das EMs dos Núcleos de Educação obtêm ressonância nas práticas diárias vivenciadas e executadas por professores e professoras.

### **Fundamentação teórica da pesquisa**

No que tange a discussão teórica, esta pesquisa se encontra vinculada ao campo da História Política. Consideramos que a História Política ou a Nova História Política, que (re) aparece dotada de uma reformulação teórico-metodológica a partir da década de 1980.

Não podemos deixar de sublinhar que as atribuições do Estado na área de ação política se avolumaram a partir da segunda metade do século XX, o que fortaleceu o interesse pelo político, só que feito por novos ângulos de observação. Como lembrou Rene Remond (1996) “à medida que os poderes públicos eram levados a legislar, regulamentar, subvencionar, controlar a produção, a construção de moradias, a assistência social, a saúde pública, a difusão da cultura, esses setores passaram, uns após os outros, para os domínios da História política” (p. 24). Portanto, passaram a existir várias realidades e demandas que o político precisava gerenciar para dar conta

de responder aos problemas surgidos a partir da dinamicidade da atividade social e dos grupos sociais que, como afirmou Jacques Julliard (1976), nos encaminharam para “uma concepção da política infinitamente mais ampla do que a que foi, geralmente admitida” (p. 184).

A problematização referente às questões étnico-raciais também se apoiará no arcabouço teórico elaborado por um grupo de pesquisadores latino-americanos para compreender as questões étnico-raciais. O grupo de pesquisa chamado de Modernidade/Colonialidade (M/C), surgiu no final da década de 1990 e foi constituído por vários pesquisadores de universidades da América Latina. O Modernidade/Colonialidade apregoa a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

Para os autores que integram o M/C, Enrique Dussel (2005, 2009), Walter Dignolo (2003a, 2003b), Nelson Maldonado-Torres (2007), Aníbal Quijano (1997, 2005), Edgardo Lander (2005), Catherine Walsh (2007), Arturo Escobar (2003), Ramón Grosfoguel (2007) entre outros, entender como ocorre a produção e a disseminação do conhecimento é fundamental para se entender a modernidade e, principalmente, para se compreender o silenciamento das vozes e o abafamento da cultura de determinados grupos sociais. Realiza-se, então, uma leitura crítica da realidade socioeconômica, cultural, política e, podemos apontar a educacional, do sistema capitalista considerando as pessoas colocadas numa situação subalterna ou de inferioridade em relação aos valores e aos ideais eurocêntricos que permeiam a estruturação do conhecimento histórico-social.

Para esse grupo, a modernidade que se constituiu e que é transpassada epistemologicamente pelo conhecimento que se orienta por uma perspectiva eurocêntrica, não pode ser compreendida sem que sua herança colonial e os seus efeitos sejam elencados. Por isso, a proposta do M/C se assenta numa opção decolonial e elucida dois conceitos que são importantes para levar adiante essa opção: o de colonialismo e o de colonialidade. Nesse sentido, colonialismo implicaria numa relação política e econômica estabelecida entre dois povos, a qual se caracterizaria

pela soberania do poder de um povo sobre outro povo. Já colonialidade, para Nelson Maldonado-Torres (2007):

[...] se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido à colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna (p. 131).

A colonialidade, então, ainda não desapareceu e está presente em regiões que se encontraram sob a égide colonialista, principalmente a América Latina, articulada às propostas das mais variadas naturezas. Dentre essas propostas, aquela que nos interessa diz respeito à educacional e, em especial, à disciplina de História. Por isso, a contribuição teórica desses autores vai ao encontro do problema em tela apresentado por este projeto, que é compreender como as políticas públicas étnico-raciais se refletem nas propostas de trabalhos didático-pedagógicos que realizam abordagens históricas e críticas do panorama étnico-racial e que não silenciem as vozes, as culturas e as práticas sociais dos afro-brasileiros e dos africanos em detrimento, apenas, do enfoque sobre uma identidade europeia. Contudo, é bom ressaltar que:

[...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p. 17).

A contribuição histórica, social, e cultural dos variados povos que ajudaram a formar a nacionalidade brasileira será privilegiada a partir de uma escala maior. Quando frisamos esse ponto, explicitamente destacamos a relevância que a pluralidade étnico-racial passa a ter no âmbito da educação e de suas políticas públicas.

### **Relevância do tema de pesquisa**

No tópico anterior, afirmamos que esta pesquisa se insere no campo epistemológico da História Política, que almeja analisar a sociedade de uma maneira em que o político se articule com as questões econômicas e culturais. Nesse sentido, agregamos também a questão educacional. Partindo dessa ideia, nossa justificativa sublinha que, ao estudarmos as políticas públicas educacionais étnico-raciais, podemos entender como o Estado, enquanto instituição, procura responder a dinamicidade social e as reivindicações advindas dos variados grupos sociais. Além disso, é possível refletir sobre como essas políticas públicas, especificamente as étnico-raciais, são executadas em determinados espaços sociais, como o escolar, por exemplo.

Dessa maneira, valer-se dos aportes teóricos do campo historiográfico da História Política nos ajudará a refletir o nível de sintonia ou ausência dela entre dois espaços políticos, o Estado, instituição responsável pela formulação da política educacional destacada nesse texto e articulada com as propostas da sociedade, especialmente as do movimento negro, que visavam a transformação do ato de pensar sobre as relações étnico-raciais, e a escola, instituição na qual os dispositivos da lei são executados ou, em tese, deveriam ser executados pelos educadores de maneira geral e pelos professores de História, em particular.

### **Considerações finais**

A discussão que procuramos fazer a partir dessa pesquisa consiste em problematizar a política pública educacional atenta ao debate étnico-racial que se desenrola no campo escolar, especialmente o da região de Ivaiporã/Pr. A Lei 10.639/03 e posteriormente a Lei 11.645/08, de certa forma, proporcionaram um repensar a respeito de conceitos e de noções há muito tempo presentes no campo da educação e, em especial, nos estudos históricos. A efetivação dessas leis ajudou a criar novos parâmetros analíticos e de interpretação em várias áreas do saber, porém ainda presenciamos nas escolas situações de aprendizagem levadas a efeito de forma esquemática quando, por exemplo, estuda-se a escravidão.

Portanto, evidenciamos que mesmo havendo o trabalho do Estado em formular políticas públicas educacionais que privilegiem os aspectos culturais e sociais de povos

outros cuja matriz étnica não seja a europeia, mas sim a africana, ainda persistem as reproduções de estruturas ideológicas há muito tempo arraigadas e que apontam para valores e padrões europeus presentes desde a colonização até hoje. Justamente o que os autores do grupo Modernidade/Colonialidade frisam, ou seja, os ranços da colonialidade, a outra face da moeda do colonialismo, ainda encontram-se atuantes em várias esferas sociais na América Latina e no Brasil, especialmente, se pensarmos essas questões relativas à educação e, em particular, ao ensino de História.

As atuações do Estado, bem como do movimento negro já demonstraram um avanço, pois colocaram em evidência a necessidade de um trabalho mais apurado e consistente a respeito das relações étnico-raciais e do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, porém, ainda precisamos pensar como toda essa iniciativa é recepcionada pelo universo escolar, desde os Núcleos de Educação, por meio das equipes de trabalhos multidisciplinares, até as escolas, nas quais os fundamentos teóricos e metodológicos dos seus trabalhos didático-pedagógicos estão materializados em seus Projetos Político-Pedagógicos. Assim, perceberemos, efetivamente, o efeito problematizador, ou a ausência dele, de uma política pública que promove o questionamento acerca de práticas racistas, de valores, de modos e de visões de mundo que tomam como referência apenas uma etnia, quando, na realidade, o caldo cultural brasileiro foi e é multiétnico.

## Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan./jun. 2008, p. 5-20.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. In: **Revista Brasileira de Ciência Política. Brasília**, s/v, n. 11 maio/ago. 2013, p. 89-117.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **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**, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 55-70.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. Disponível em: [www.decoloniality.net/files/escobar-tabula-rasa.pdf](http://www.decoloniality.net/files/escobar-tabula-rasa.pdf) , 2003. Acessado em: 09 mar. 2015.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. O. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v.25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

GROSGUÉL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: **Ciência e Cultura**. São Paulo: v. 59, nº. 2, 2007, p. 32-35.

JULLIARD. Jacques. A política. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (Orgs.). **História: novas abordagens**. Tradução: Henrique Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

LANDER, Edgardo. Ciências sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In: \_\_\_\_\_. (Org). **Colonialidad del saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p.11-40.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGUÉL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003a.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias das ciências: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversidade epistémica. In: SANTOS, Boaventura de Souza. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2003b, p. 667-709.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. In: **Anuario Mariateguiano** 9. Lima: nº. 9, 1997, p. 113-121.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 201-246.

RÉMOND, Rene. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogía decolonial. In: **Anais do Seminário Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.