



PERSPECTIVAS DA LEI 11.645-08 – ORIGENS, AVANÇOS E PROBLEMAS

Maria de Fatima Barbosa Pires

Universidade Federal do Rio de Janeiro

piresmfb@gmail.com

Resumo:

Este artigo objetiva enunciar a trajetória jurídica até a proposição da lei 11.645-08, que tornou obrigatória o estudo da temática indígena nas escolas brasileiras. Anteriormente a esta lei, em 2003, incluiu-se a temática africana nos currículos escolares, por meio da lei 10.639. Examina o protagonismo de setores sociais para o alcance da materialidade destas leis e como elas podem auxiliar na consolidação de uma educação embasada em valores e princípios dos Direitos Humanos. Pretende-se contribuir para superação de alguns mitos quanto a sua propositura para incentivar sua aplicabilidade, capaz de ampliar nossa cidadania. A metodologia utilizada foi uma análise histórico-documental dos documentos

legais que fundamentam a questão das relações étnico-culturais no Brasil.

Palavras-chaves: Leis 10.639-03 e 11.645-08, Fundamentação legal, Direitos Humanos; História

Abstract:

This article aims to enunciate the legal trajectory until the proposition of law 11.645-08, which made the study of indigenous subject in Brazilian schools compulsory. Prior to this law, in 2003, the African theme was included in school curricula, through Law 10.639. It examines the role of social sectors in achieving the materiality of these laws and how they can assist in the consolidation of an education based on human rights values and principles. It is intended to contribute to the overcoming of some myths regarding its proposition

to encourage its applicability, capable of expanding our citizenship. The methodology used was a documentary historical analysis of the legal documents that underlie the issue of ethnic-cultural relations in Brazil.

Keywords: Laws 10,639-03 and 11,645-08, Legal Rationale, Human Rights; History

Toda a legislação possui atrás de si uma história do ponto de vista social. As disposições legais não são apenas um exercício dos legisladores.

Estes, juntos com caráter próprio da representatividade parlamentar, expressam a multiplicidade das forças sociais

Conselho Nacional de Educação
Câmara de Educação Básica

1.1 Definições iniciais ou o princípio de tudo

A lei 11.645-08 é um instrumento jurídico direcionado ao ensino na educação básica para promover o respeito e o reconhecimento à nossa pluralidade cultural. A principal proposta deste artigo é enunciar a trajetória jurídica até essa resolução e demonstrar o protagonismo dos setores sociais. Pretende-se superar alguns mitos no tocante a sua propositura para incentivar sua aplicabilidade, capaz de ampliar nossa cidadania.

É importante destacar que, anteriormente a este dispositivo, fora assinada a Lei 10.639-03, igualmente alterando o texto da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) para aprofundar a problematização do tratamento das nossas relações culturais. Fruto de demandas sociais, a prescrição de 2003 tratou especificamente sobre abordar a questão africana e a última reforçou o tema da nossa pluralidade cultural, ao inserir, identicamente a temática indígena.

Em que consistiria de fato a aplicação desse novo ordenamento? Muitos pesquisadores sustentam a ideia de que o mero acréscimo de conteúdo seria insuficiente. Defendem a necessidade de rever práticas pedagógicas e o próprio currículo, importante

instrumento de trabalho, a fim de se considerar narrativas plurais como um caminho para ultrapassar a cosmovisão predominante balizada nos efeitos colonizadores.

Neste trabalho, optou-se pelo termo “identidades” em sua forma plural, por considerar que o termo no singular produz sentidos totalizantes: as diferenças tendem a homogeneização. Considerando, por exemplo, a identidade nacional, neste artifício, cujo objetivo é unir referenciais culturais distintos, são suprimidas outras facetas identitárias, como as de classe, ou gênero, criando mecanismos de conformação e perda da valorização dos traços culturais e outras marcas, formadoras dos vínculos entre esses grupos, de acordo com suas múltiplas pertencas.

Ordenamento, em análise, permite a entonação das memórias silenciadas¹, essencial para ruptura com o modelo de história, pautado em uma única versão, no qual as diferenciações culturais e suas representações são disseminadas por padrões dos grupos dominantes e tendem a silenciar outras compreensões de mundo. Pollack afirma que a memória dos grupos dominantes se impõe, porque são esses que possuem os meios para propagá-la, ou devido a contextos não favoráveis a outras memórias. As memórias silenciadas continuam existindo e vão se difundindo pela oralidade, muitas vezes de modo hereditário, permanecem subterrâneas, e em situações mais propícias entram em disputas com a memória dominante.

Apenas uma interpretação traz grandes malefícios porque cria estereótipos, nega a autonomia e criatividade de outros sujeitos, como nos afirma Chimamanda Adichie, escritora nigeriana, em palestra sobre o tema disponível na internet². Em jogo, nessas contestações, encontram-se entre outros interesses, a luta pela afirmação das subjetividades, a redistribuição e o reconhecimento de espaços simbólicos e materiais:

Essa consciência do lugar a que foi destinado pela sociedade e a conseqüente determinação em mudar de lugar ou mudar este lugar, nos é informada pela memória reelaborada, reinventada num patamar de liberdade e luta política e social por seus territórios, isto é, em uma vivência de liberdade que norteia a seletividade das

¹ Michael Pollack (1989) compreende como se relacionam as memórias silenciadas em face da memória dominante e seus mecanismos de resistências. Em trabalho intitulado: “A construção de uma memória identitária através do currículo” dissertei sobre suas principais categorias de análise evidenciando como os programas oficiais contribuem para manutenção de certos grupos no poder.

² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>>. Acesso: 9 ago. de 2015.

lembranças e que orienta a conformação de novas identidades, como a de quilombola (SILVA, 2012: p.3).

A esses processos de reelaboração soma-se a necessidade de reconhecer outros saberes ainda não instituídos no campo acadêmico ou escolar como garantia do direito de que estas identidades sejam igualmente representadas quanto ao legado social de conhecimento para as próximas gerações. Em meio a estes espaços em disputas, cabe problematizar se ao historiador e ao saber histórico importam novas configurações³.

Pode-se afirmar, seguramente, que essas configurações se coadunam com os pressupostos de uma sociedade democrática, na qual o acesso aos saberes não é privilégio apenas de um determinado grupo social, nem muito menos intenciona se impor aos demais, diversamente, busca sempre o diálogo. São saberes elaborados na coletividade.

Semelhantemente, é necessário desconstruir um dos grandes equívocos a respeito da lei em questão: a crença de que foi uma medida política impositiva e não propriamente fruto de demandas sociais. Por intermédio de ações elaboradas por várias frentes a favor de consolidar a abertura para nossa participação no processo político, favoreceu-se que vozes, historicamente silenciadas, tivessem assegurado o direito de se fazerem ouvidas. Desconsiderar tais ações dificulta uma efetiva participação coletiva e reforça uma passividade, contribuindo para que as questões propostas não gerem maiores conquistas democráticas.

Esse dispositivo legal nasce a partir de um contexto de resistência, em que se verificam conexões entre as lutas por democracia e a afirmação das minorias. Destaque para os discursos pelos direitos humanos que correspondem a uma fonte de legitimidade nesse processo e vem desencadeando mudanças nos Currículos e no Ensino e por isso também se apresentam como uma questão de relevância para este trabalho.

³ A problemática sobre o papel do historiador, seus campos de saberes e seus novos atributos sociais, entre as quais as possíveis articulações com as minorias, vem recebendo acolhida em um campo relativamente novo: a História Pública. Destacam-se os trabalhos de Justin Champion (2008), Jill Linddington (2011) e James Green (2000). No Brasil, alguns trabalhos adensam esse campo: Hebe Mattos propõe uma memória da escravidão com base em zonas fronteiriças, como a literatura e o cinema. Já Keila Grinberg (2012) e Sônia Wanderley (2015) questionam, respectivamente: “Historiadores pra quê?” e “estamos nós, historiadores, contribuindo com narrativas históricas capazes de orientar os sujeitos para as questões da contemporaneidade?”

É importante compreender a norma jurídica de 2008, no conjunto de outras normas, iniciando-se pela Constituição de 1988. Trata-se da última atualização da Lei número 9394, de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), no que diz respeito à nossa formação cultural. As leis complementares⁴ 10.639-03 e 11.645-08 alteraram a LDB. Aquela ao enunciar a temática da questão africana. A segunda ao incluir a temática indígena.

2. Constituição cidadã de 1988 e os direitos humanos

Pode-se considerar que o conjunto de leis e diretrizes em torno da temática pluralidade cultural fundamenta-se na Constituição de 1988 (CF-88), conhecida como Constituição Cidadã, justamente por considerar os anseios da sociedade civil em relação a sua representatividade, participação política e exercício pleno de direitos e deveres, resultantes das mobilizações populares pelo retorno da democracia em nosso país, após o regime de exceção:

(...) os setores populares, ainda que de maneira incipiente, passam a ocupar um espaço significativo na vida política nacional. Mesmo frágil e relativamente desorganizado, o movimento popular preocupou sobremaneira a burguesia brasileira (...) (MAZZEO, 1998: p.55).

Dentre os setores populares na luta pelo fim da ditadura civil-militar, podemos destacar o movimento negro. Em análise sobre esse tema, Amílcar Pereira, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, identifica uma interlocução entre o movimento pelas “Diretas Já” e as questões defendidas por esse grupo:

⁴ O nosso ordenamento jurídico admite seis tipos de leis (Art.59, CF): emendas à Constituição, leis complementares, leis ordinárias, leis delegadas, medidas provisórias, decretos legislativos e resoluções. Essas são necessárias como formas de expandir, ratificar ou ampliar as noções e princípios abarcados na Carta Magna. A LDB e suas alterações são exemplos de leis ordinárias, ampliando e definindo melhor as orientações contidas na CF a respeito da Educação. Acerca das temáticas indígenas e africanas, entenderam os nossos legisladores que havia demandas sociais que precisavam ser expandidas.

A campanha das Diretas Já, em 1984, foi um importante momento de articulação entre setores do movimento negro e outras organizações políticas ainda na primeira da década de 1980 (...) representantes do movimento negro participaram diretamente do processo e conseguiam acrescentar algumas de suas demandas ao conjunto de reivindicações apresentado na ocasião (PEREIRA, 2010: p. 215-217).

Essa articulação entre esses movimentos sociais é indicativa do diálogo e respeito mútuo como prerrogativas para uma sociedade democrática de fato. Em sete de julho de 1978, mesmo diante das imposições contrárias ao exercício pleno da cidadania, nasce o MNU (Movimento Negro Unificado contra a discriminação racial) no protesto público em resposta à discriminação sofrida por quatro jovens negros no clube de regatas Tietê. Essa data passou a simbolizar o dia Nacional de Luta contra o Racismo. Entre as conquistas do movimento negro naquela conjuntura, de combate à ditadura e fortalecimento da democracia, podemos citar: a lei 7.437/85, que inclui entre as contravenções penais o preconceito contra a cor, sexo, raça ou estado civil, a lei 5.680/1987 que instituiu o mês de novembro como o mês da consciência negra em âmbito nacional e a lei 7.716/1989 que define os crimes resultantes de raça ou de cor.

Pode-se dizer que esse contexto brasileiro foi beneficiado por ventos de mudanças externos, como por exemplo, o processo de descolonização da África. Assim como as conquistas brasileiras, tais mudanças representaram avanços significativos na luta pelo fim do preconceito. Sabe-se que, em 1988, resolve-se a guerra de independência da Namíbia, iniciada há vinte anos, em que os nacionalistas guerrilheiros da Organização do Povo da África do Sudoeste (SWAPO) lutaram contra o governo do Apartheid na África do Sul. Tal resolução se deu a partir de acordo tripartido (Angola, África do Sul e Cuba), assinado nos Estados Unidos, Nova Iorque, no qual também se resolvia pela retirada dos cubanos de Angola. Com o fim do regime aparteísta, em 1990 e com Nelson Mandela, símbolo da luta contra a segregação racial naquele país, sendo eleito, democraticamente, presidente em 1994, intensificou-se o debate internacional sobre o racismo.

Em 2001, realizou-se a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, na cidade de Durban, África do Sul. O Brasil assinou a declaração, fruto dessa conferência, em que uma das metas do plano de ação era

a criação de medidas para favorecer as vítimas de discriminação racial. As leis analisadas neste capítulo fazem parte de ações reparativas, juntamente com outras como, por exemplo, o sistema de cotas, cuja universidade pioneira em nosso país a adotá-lo para ingresso no vestibular foi a do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Obviamente, há outros fatos não mencionados neste trabalho para a questão étnico racial. Os citados, contudo, são ilustrativos, em toda a sua complexidade, para lembrar os ganhos que trouxeram para as relações étnicas sobre o sentimento do Pan-Africanismo, entre outras contribuições. Esse discurso pela união dos povos africanos tem ajudado na construção de um projeto que visa à emancipação dos afrodescendentes, na tentativa de ruptura com os modelos estéticos e ideológicos dominantes e representa um empoderamento para os grupos ligados ao movimento negro através da busca do conhecimento, divulgação e valorização das raízes africanas.

Em relação à questão indígena, outro grupo minoritário⁵ representante dos setores populares, destaca-se a luta pela posse das terras, a sua inserção nos requisitos básicos para o exercício pleno da cidadania, como o direito à Educação (bilíngue) e participação política, endossados também por movimentos que buscam uma união não só das etnias indígenas brasileiras, como do restante da América Latina. A pauta principal desses dois grupos reunia a valorização de suas identidades culturais e medidas afirmativas temporárias no tocante aos efeitos das discriminações e condições desiguais perante o benefício de direitos humanos conquistados, em decorrência da escravidão no Brasil e outras situações de exclusão.

Quando o tema é escravidão, enfatiza-se a africana, que perdurou por muito mais tempo que a indígena. Contudo, ambas devem ser consideradas em conjunto com outros fatores centrais nas demandas pela equidade. Como se sabe, o Brasil foi um dos últimos países a abolir a escravidão, instituição da modernidade, que perdurou aproximadamente

⁵ Uma das melhores definições para o conceito de grupos minoritários é a de Miguel Arroyo. Relaciona-se à questão do equilíbrio de forças no jogo da representação política e não em termos numéricos: “nos remete a coletivos concretos, históricos, as classes sociais e os grupos subalternizados, os oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política, cultural. (...) Focaliza-os não como pacientes, passivos e submissos, mas em ações, resistências, lutas e organizações, se fazendo presentes como atores na cena social, política, cultural e na produção de saberes. Reagindo a seu silenciamento” (ARROYO, 2009, p. 1).

por 360 anos, isto é, a experiência histórica do cativo foi mais duradoura que a da liberdade, deixando sequelas socioculturais que precisam ser superadas.

Com a mudança de regime autoritário para o atual, assiste-se à promulgação de uma nova Constituição que visava construir uma realidade mais democrática, e isso implica corrigir essas distorções. Por seu intermédio, garantiram-se diversos direitos, cuja base é os princípios evidenciados no preâmbulo do texto constitucional, dentre os quais, destacam-se os princípios da pluralidade e respeito às diferenças. Obviamente, essas garantias são fortalecidas através de ações dos setores sociais organizados. O mérito da CF-88 é que a prática das políticas públicas depende tanto da sociedade civil como do Estado, o qual passa a assumir o papel regulador e não mais impositivo, reforçando-se o caráter participativo do regime democrático em construção.

Em termos de proposição de garantias de direitos no tocante às relações étnicas e culturais, a Constituição de 1988, inegavelmente, representou um grande avanço: situações que envolvem, por exemplo, discriminações e preconceitos raciais são considerados crimes inafiançáveis. Entretanto, ao assumirmos uma consciência crítica em relação a essas questões, tais iniciativas deixam de ser necessárias, tornando-se uma solução muito mais eficaz que qualquer sanção, pois envolve a mudança de mentalidade, solidificando ainda mais nossa cidadania. Na CF-88, essa foi reforçada através de três importantes dimensões que sustentam os pilares para uma maior justiça social: o reconhecimento das identidades e dos direitos, a redistribuição material e simbólica, e a representação política (FRASER, 2007).

Em relação ao reconhecimento das identidades, expressa a magna lei que as expressões culturais devem primar pelo respeito. Aos índios, dedica-se especial atenção nos artigos 231 e 232, assim como em relação aos quilombos e suas reminiscências (Artigo 68 ADT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias) a respeito da garantia da territorialidade, como meio de preservação do seu patrimônio material e imaterial. Além de consagrar na sessão sobre cultura o caráter protetivo do Estado a fim de perpetuar e disseminar as manifestações dessas matrizes bem como de outras que compõe a nossa sociedade. Ainda nessa sessão, define-se campanha para a patrimonialização a fim de conservar e valorizar nossas identidades:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (CF 88, artigo 216).

Diversamente, em contextos não democráticos, constata-se que as escolhas acerca do que seria legado socialmente eram verticais e serviam estritamente como instrumento para reforço da leitura que o poder fazia de nossa identidade nacional. Eram escolhas de uma elite intelectual com uma visão de mundo pautada em interesses outros que a preservação do que realmente era significativo para maior parte da população, por isso, de caráter excludente. Com o novo texto, o direito ao patrimônio incentiva a participação social, por meio de responsabilidade compartilhada na preservação dos bens tombados, mas também na divulgação desses como direitos culturais, e mais ainda ao se promover a patrimonialização de manifestações da cultura tanto indígena quanto afro-brasileira. Fundamental para desbravar caminhos com vistas ao empoderamento dessas e quiçá de outras minorias gregárias, mobiliza-se para reger outras formas de atuação, da qual a lei 11.645-08 é exemplo.

A respeito da Educação, em sessão anterior à da cultura, no artigo 205 estabeleceu-se, em nossa constituição, que a mesma é um direito social e dever do Estado e da família. Adiante, aponta-se seu caráter público subjetivo, o que enseja que a quaisquer cidadãos ou associações é dado reivindicá-lo. Decorre disso que uma das bandeiras em defesa das culturas indígenas e dos remanescentes de quilombos é em prol de uma Educação diferenciada com o intuito de torná-la mais eficaz e efetiva. Como, por exemplo, o bilinguismo, a fim de manter viva a língua, e outros costumes desses povos. Para o professor Mario Chagas, Educação é um processo sociocultural e, portanto, Educação e Cultura são fenômenos indissociáveis (CHAGAS, 2015: p. 4).

É importante destacar que a preservação dos aspectos culturais e sua divulgação não apenas entre os grupos de referência, mas entre todos os cidadãos, passa pelo campo da Educação. Na obrigatoriedade do ensino das nossas culturas, há uma grande conquista: a garantia de legitimidade para que esses saberes portadores de marcas de conservação identitárias sejam apreendidos pelos nossos estudantes, sem que lhes seja negado tal prerrogativa. Todos os direitos ora apontados, refletem, efetivamente, o grau de

participação e representação. Paralelamente à nossa magna carta, outros instrumentos foram se estabelecendo até a lei 11.645 em 2008. Alguns conseguiram avançar mais que outros, considerando-se que na arena política, travam-se muitas disputas⁶.

3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996)

Durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1996, foi assinado um novo objeto normativo para a Educação no Brasil, agora em consonância com a sociedade que estava sendo gerada e com as normas constitucionais: a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que também ficou conhecida como lei Darcy Ribeiro substituindo a anterior, 5.692/71, formulada no regime de exceção.

Já nas proposições iniciais da atual LDB, é possível perceber um embate entre duas forças que possuíam propostas diferentes: a centralização do ensino, apoiada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa e propostas mais descentralizadas com o objetivo de ampliar a participação cidadã, representadas por setores civis.

É na perspectiva dessa ampliação que se introduz na LDB/96 a temática da formação plural da nossa sociedade:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” (...)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do

⁶ Miguel Arroyo problematiza essas disputas, e demonstra que as tensões se dão na política em zonas fronteiriças com outras searas como: a Educação, as identidades e territorialidades (a demarcação das terras indígenas e quilombolas, por exemplo) na luta pela emancipação. No campo educacional, efetua-se a representação dos diversos grupos, o reconhecimento dos seus saberes e o acesso à escolarização, seara para conformação ou transformação. A expansão da escola pública é um dos indicativos da força desses movimentos por resultar de pressão efetiva desses grupos e não das benevolências das nossas elites. Atesta a tomada de consciência por parte desses grupos da importância da escolarização para ruptura com as históricas relações de subordinação. A inclusão das temáticas indígenas e africanas em nossos currículos exemplifica as mudanças em decorrência das lutas por paridade de direitos concorrendo para o postulado de que conhecimento é poder. (ARROYO, 2009, p. 24 e 25).

povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (LDB/96 grifos acrescidos).

Na primeira inserção das demandas étnicas e culturais, há uma preocupação apenas com as suas contribuições. Essas aparecem em termos vagos, sem abrir espaço para criticidade em torno das relações de poder desarmônicas e para o tratamento dos preconceitos, arriscando uma folclorização dessas matrizes. Note-se, ainda, que tais temas deveriam ser tratados nos currículos da base nacional comum e somente na disciplina de História, a qual, meramente, deveria “levá-las em conta”.

Nesse ano, também aconteceu o primeiro seminário internacional sobre o multiculturalismo e racismo, promovido pelo ministério da justiça brasileiro. A participação da nossa sociedade civil, em colaboração com ativistas e representantes de outros países, impulsionou a criação de um grupo de trabalho interministerial (IGT) para contemplar a questão dos direitos humanos e o PNDH (Programa Nacional dos Direitos Humanos). Medidas assertivas no combate ao preconceito cultural. Este IGT representava um avanço dentro da estrutura política do nosso país, que sempre se pautou em relações desiguais. Entre as metas estavam o combate ao racismo. Com o intuito de alcançá-las, algumas ações foram se encaminhando, desde então, por meio de medidas afirmativas e através da Educação, com um respaldo nos discursos a favor dos Direitos Humanos.

A Educação pautada nos Direitos Humanos considera a dignidade, a justiça, a igualdade e liberdade, através do respeito à diversidade e a solidariedade, enfatizando a autonomia e protagonismo dos indivíduos, como essenciais para uma sociedade mais harmônica, ao mesmo tempo em que reconhece o valor de cada ser humano em sua individualidade. Para a promoção desse modelo de Educação, há que se enfrentar o racismo, a discriminação e o preconceito. Refletindo sobre estes princípios, Eduardo Bittar, professor da faculdade de direito da Universidade de São Paulo (USP) e Vera Candau, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) enfatizam as dicotomias em relação aos valores da modernidade e os da pós-modernidade, os quais se farão presentes em vários campos de discussão nesta pesquisa, com foco em como elaborar metodologias de ensino de História, inserido na perspectiva do diálogo entre nossas matrizes formadoras, isto é, indígenas, europeias e africanas. Neste momento, é oportuno verificar as mudanças em relação à concepção de direitos, bem como, as

características das subjetividades engendradas e dos grupos identitários como seus portadores nesta fase, também conhecida por modernidade tardia. Esta é, com efeito, a paisagem em que se desenvolvem outras tramas, e por isso, suas repercussões serão igualmente abordadas em relação a outros temas no decurso deste trabalho (HALL, 2005: p. 7-22).

A modernidade tardia pode ser explicada a partir de duas concepções de sociedade: tradicionais e modernas. Com base na análise marxista, de acordo com Stuart Hall, intelectual jamaicano, se verifica uma ausência das intensas mutabilidades nas primeiras, uma vez que as instituições, as formas de produção, assim como os arranjos sociais e culturais tendem a ser mais estáveis. Na modernidade, verifica-se o oposto: a única certeza são as incertezas. As relações, sejam de produção ou culturais tendem a ser dissolvidas. Nada mais é duradouro. As mudanças são rápidas, intensas e frequentes (HALL, 2005: p. 14-18). Traduzindo-se, na célebre frase de Karl Marx, a respeito das sociedades modernas: “Tudo que é sólido se desmancha no ar” (MARX e ANGELS, 1973, 70). A produção e o consumo são em larga escala: as relações passam a ser massificadas, tudo passa a ser compreendido como mercadoria.

A pós-modernidade não é uma antítese desse último modelo societário. Não chega a ser uma síntese também. Reflete novas formas de convivência e de relações atravessadas pelas diferenças que forjam identidades e produzem subjetividades moldando um sustentáculo e uma unidade nas articulações entre os sujeitos, em que quase tudo tende a ser relativizado.

Em relação aos Direitos Humanos, a pós-modernidade impactou agudamente as questões étnicas e culturais devido à mudança no eixo da fraternidade e igualdade (valores modernos), para diversidade e tolerância, isto é, o convívio com as diferenças ainda que se postule a liberdade como a base em ambos os paradigmas. Discursos extremamente pertinentes ao fenômeno das identidades fragmentadas produzidas no território das relativizações da modernidade tardia:

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais

somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas dentro de um “eu” coerente” (HALL, 2005: 12 e 13).

Segundo Bittar, é necessário que as normas jurídicas, conjunto no qual a lei 11.645-08 se insere, acompanhem essas mudanças de valores e ao mesmo tempo se articule com essas novas identidades fragmentadas, as quais impactam a própria concepção de cidadania. Da mesma forma, fragmentadas, segundo esse autor, devem ser as normas jurídicas a fim de tutelar os direitos fundamentais das identidades neste nosso contexto pós-moderno. Os Direitos Humanos são coadjuvantes na construção do arcabouço jurídico para equidade, uma vez que é constitutivo da nossa experiência em resposta as nossas aspirações:

Pode-se dizer que os Direitos Humanos nascem com o homem. As raízes do conceito se fundem com a origem da História e a percorrem em todos os sentidos. Neste imenso lapso de tempo, o homem, desde as mais diversas culturas, procura ideais e aspirações que respondem à variedade de suas condições materiais de existência, de seu desenvolvimento cultural, de sua circunstância política (A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE DIREITOS HUMANOS NO BRASIL E NO MUNDO E SUAS IMPLICAÇÕES, 2015).

A construção de uma sociedade democrática, aspiração das minorias e de grupos ou indivíduos, comprometidos na equalização social, encontra nos princípios dos direitos humanos os argumentos necessários para o seu desenvolvimento. Vera Candau, refletindo sobre o contexto da América Latina, similarmente a Amílcar, identifica as conexões entre os movimentos sociais, suas lutas e os obstáculos encontrados através de dois recortes temporais:

A temática de educação em Direitos Humanos nos anos 80, principalmente nos países que passaram por processos de transição democrática depois de traumáticas experiências de ditadura, como é o nosso caso, foi introduzida como um componente orientado ao fortalecimento dos regimes democráticos.

No entanto, a realidade do continente no novo milênio apresenta outra configuração. O clima político-social, cultural e ideológico é diferente. Vivemos um contexto de políticas neoliberais, de debilitamento da sociedade civil, de indicadores persistentes de acentuada desigualdade social, de discriminação e exclusão de determinados grupos socioculturais e falta de horizonte utópico para a construção social e política (CANDAU, 2013: p. 3).

Em continuidade a soberania popular, para transformar a atual configuração, de acordo com Candau, é fundamental que se ampliem as conquistas, de modo a efetivar o fortalecimento das minorias através de três eixos: a formação do sujeito de direitos, já que na América Latina, estrategicamente, os distorcem como dádivas de políticos ou governos, favorecer o processo de empoderamento (“a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social”, na coletividade) e “os processos de transformação necessários para construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas” (CANDAU, 2013: p. 4). Neste sentido, o “educar para o nunca mais” pode se constituir como intervenção pedagógica capaz de superar estes ranços:

Um dos componentes fundamentais destes processos se relaciona a "educar para o nunca mais", para resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países. Somente assim é possível construir a identidade de um país, na pluralidade de suas etnias, e culturas (CANDAU, 2013: p. 4 grifos acrescidos).

Neste processo de construção, como venho advogando no percurso deste trabalho, os grupos minoritários não se mantiveram inertes, ao contrário, foram protagonistas essenciais para transformação em favor de uma sociedade verdadeiramente democrática. Nos dois últimos tópicos deste artigo, aprofundarei estes protagonismos.

4. Contribuições de um povo de África

O professor Sílvio de Almeida Carvalho Filho em artigo intitulado: “África: o revogar de um interdito” demonstra que existem relações endógenas de centro e periferia

no Brasil que espelham a centralidade europeia (FILHO, 2007: 107-133). Neste artigo, é possível compreender melhor os bastidores e trajetória da lei 11.645-08: em 1988, a câmara federal dos deputados aprovou o projeto de lei de autoria do deputado Paulo Paim (PT), cuja proposta era tornar o estudo da História da África e a luta dos afrodescendentes no Brasil, uma disciplina isolada e obrigatória em todas as escolas nacionais.

A proposta não foi sequer votada no Senado, que segundo o professor Sílvio, ainda contava com um grande número de senadores, cujo perfil era muito conservador. Estacionada nessa instância durante oito anos, deu-se o seu arquivamento, sem as devidas discussões e encaminhamento para votação naquela casa legislativa.

Em 2003, o então presidente Luís Inácio (Lula) da Silva, assinou em seu primeiro ano de mandato, a lei 10.639, como alternativa ao projeto inicial. As mudanças produzidas no texto original da LDB/96 podem ser consideradas expressões das lutas sociais no embate político e nos revelam alguns avanços em relação ao primeiro texto. Alguns trechos foram vetados pelo presidente Lula, os quais correspondiam, respectivamente, a obrigatoriedade na disciplina de Artes em dez por cento do seu conteúdo total por ano letivo e que os cursos de capacitação para os professores com vistas à sua aplicação, contassem de modo obrigatório, com participantes das entidades do movimento negro. Segundo a mensagem de texto do veto ao Senado, entendeu o presidente, que “os referidos artigos eram simultaneamente contrários a nossa carta magna e ao próprio texto da LDB/96” (DATAPREV, 2003).

Quanto às inovações, é notório que se institucionaliza o ensino não só da cultura como das lutas dos afrodescendentes. Passa-se da sugestão de se “levar em conta”, para a obrigatoriedade. Neste sentido, o movimento negro conseguiu um avanço de grande dimensão uma vez que, historicamente, “os currículos demonstram uma seleção dos grupos que deviam ser representados e de que forma” (SILVA, 2009: p.193). A lei 10.639-03 garantiu a representação da “luta dos negros” e que essa se desse a partir de referenciais identitários positivos, ao inserir a temática no currículo da base nacional comum, como também na obrigatoriedade de que todas as escolas no Brasil tratem desse tema. Inegavelmente, a valorização das identidades passa pelo caminho da Educação.

A obrigatoriedade dessa temática visa que aos nossos estudantes seja lhes dado o direito ao conhecimento das nossas raízes e deverá ser acolhido em cada escola, em

abrangência nacional, pois não há como negar o seu caráter formativo. Cabe ainda destacar, que o texto prevê que a problemática não recai apenas nas disciplinas de Artes, História e Literatura brasileira, na análise da palavra “especialmente”. Contudo, a sua inclusão vem se dando, em meio a numerosas vicissitudes.

Luís Fernandes de Oliveira, professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, assim como o professor Sílvio de Almeida, procura elucidar a trajetória desse objeto legal, acrescentando outras ações pontuais do Estado e do movimento negro, compreendendo-as como processos necessários a sua implementação e inclui também o papel desempenhado pelos sistemas de ensino (OLIVEIRA, 2010, p. 23), conhecê-las, como já afirmado, nos ajuda nas desconstruções de discursos impeditivos a sua aplicabilidade, tais como o mencionado no parágrafo anterior e àquele que enxerga esse objeto legal como uma imposição vertical. Oliveira argumenta que, embora seja um tema delicado, pois envolvem revisões de cunho epistêmico, práticos, teóricos e metodológicos, a sua obrigatoriedade representa um passo importante em direção a ampliação de medidas sócio afirmativas em reparação as relações desiguais que remontam a nossa colonização (OLIVEIRA, 2010: p.14 a 23 e 180 a 188).

Nos percursos do movimento negro, constatou que a luta por reparação é muito anterior à assinatura do objeto jurídico analisado neste tópico, remetendo-a ao contexto abolicionista, um marco nesses confrontos, e destaca que as reflexões acadêmicas sobre o racismo possuem origens neste recorte, isto é, no século XIX, (OLIVEIRA, 2010, 74 - 84). No debate intelectual (Schwarz, 1993) em que de um lado figuravam defesas assumidamente favoráveis ao discurso da supremacia racial e de outro discursos em favor da igualdade entre as raças, como o de Manuel Bonfim (1868-1932), médico, psicólogo, pedagogo, sociólogo e historiador brasileiro, para quem as teorias raciais não passavam de ‘ciência barata’ que, covardemente, era usada para garantir a exploração dos fracos pelos fortes” (Albuquerque, 2006, p. 207).

Outra referência, temporal, foi a criação do Centro de Estudos Afro-Asiáticos (1973), “por incorporar pesquisadores negros e estabelecer relações com o movimento negro”. Outros marcos divisores, aqui já citados, foram o ano de 1988, pois se assegurou em nossa CF o reconhecimento da pluralidade étnica da nossa sociedade, a LDB/96 e os PCNs. Além desses, Oliveira, acrescenta edição do projeto “a cor da cultura”, programa de apoio federal e exibido na TV cultura, com a finalidade de socializar ações e propostas

sobre o tema. Em sua narrativa, demonstra os impactos sobre a formação docente, destacando as disputas em relação às concepções do saber histórico (OLIVEIRA, 2010, p. 112 - 126).

5. Contribuições de povos originários (a questão “indígena”)

Na última atualização da LDB/96, dar-se-á a inclusão da questão indígena. Cabe retomar que a LDB inicia o tratamento das relações étnicas e culturais a partir do artigo 26, e aprofunda no parágrafo quarto com a noção de que em relação ao ensino de História no Brasil, todas as nossas matrizes, devem ser contempladas. Para fortalecer esta concepção, em 2003, reforçou-se a problemática africana e em 2008, a indígena, como fruto das demandas sociais atendidas pelos nossos legisladores que compreenderam a necessidade de enfatizá-las como um enfrentamento necessário à superação dos preconceitos contribuindo para o combate a situações em que as mesmas se veem em desvantagem, constituindo-se, portanto, em importante medida reparativa.

A palavra especialmente visa enfatizar o estudo das matrizes, africanas, indígenas e europeias, mas não excluir as outras e nem promover hierarquizações, sobretudo se o que se pretende é o diálogo, na promoção de descobertas de modos, respostas e práticas culturais diferentes que nos ajudam a melhorar nossas relações, nossas tecnologias, aprendizagens e convivências:

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (GOMES, 2012: p. 105).

Embora, não citada no texto a questão indígena também deve ser considerada, pois a necessidade do falar não mais sobre o “outro” e sim com o outro, constitui novos pensamentos, com base em diálogos, diálogos estes interculturais e isto é muito mais que

normatizar o Ensino Básico, no tocante às relações étnicas e aspectos da nossa cultura, é favorecer a disseminação de suas práticas culturais, a afirmação de suas identidades e, portanto, o combate aos preconceitos, já tão enraizados.

Um ponto essencial nesta direção diz respeito à invisibilidade, quando se trata da presença indígena nos nossos dias. Juliana Pires de Oliveira e Treyce Ellen Goulart, graduandas em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e bolsistas no Programa de Extensão PROEXT/MEC/SESU Comunidades FURG – COMUF, em pesquisa de campo, efetuada em regiões periféricas daquele estado, constataram que as comunidades locais não enxergavam os indígenas que trabalhavam com a venda de artesanato no verão, como pertencentes ao local. Esse não envolvimento entre a comunidade e os indígenas dificulta a ampliação de direitos para ambos, uma vez que são afetados por processos de urbanização e desenvolvimento industrial com perda para seus territórios e, portanto, possuem interesses em comum.

O consenso geral, entre os membros daquela comunidade, para não enxergá-los fazia referência às imagens canônicas e romanceadas dos indígenas: afastados da civilização, despídos e qualquer aproximação com a tecnologia, identicamente, os descaracterizariam. Outros fatores explicativos para a invisibilidade não só de índios como de afrodescendentes, diz respeito à hegemonia cultural e a questão do que a alteridade pode nos despertar. Segundo Marco José dos Santos Matos, especialista em educação escolar indígena, olhar para outras culturas desestabilizaria as concepções culturais tidas como universais, provocando uma reformulação de olhar para si mesmo, um exercício nem sempre muito apreciado (MATOS, 2008).

O programa Comunidades FURG – COMUF objetiva discutir as facetas identitárias e questões relacionadas às vulnerabilidades sociais, nas regiões distritais e litorâneas do Rio Grande, município brasileiro localizado no sul do estado do Rio Grande do Sul. Por meio da análise dos livros didáticos utilizados nas escolas participantes da pesquisa e do diálogo com os seus professores, mensurou as dificuldades na efetivação da lei 11.645-08, evidenciando questões comuns e específicas às identidades indígenas, africanas e daquelas comunidades, por meio de estudo de caso, através do projeto de extensão “Vivências com a terra e Quilombolas somos nós: memória social e histórica das comunidades remanescentes de quilombos dos distritos de Rio Grande” (OLIVEIRA E GOULART, 2012: p. 565). O entendimento de Juliana Pires de Oliveira e Treyce Ellen Goulart a respeito da norma jurídica coincide com o nosso: preza pelos direitos dos povos

que formaram nossa nação, a partir das contribuições indígenas e africanas, mas não com exclusividade.

Os problemas encontrados não são específicos daquela região. Muitas falas refletem algumas noções preconcebidas, equivocadamente, e naturalizadas no cotidiano. A Organização das Nações Unidas (ONU), em defesa dos direitos dos índios, declarou 1993 o ano Internacional dos Povos Indígenas, iniciando-se o trabalho de elaboração da declaração universal dos direitos desses povos, finalmente assinada em 13 de setembro de 2007 e que também responde àqueles equívocos. Em defesa do direito indígena de conservar sua identidade e ao mesmo tempo se apoderar de outros repertórios culturais, como conhecimentos científicos e tecnológicos, a Organização das Nações Unidas expressa que:

Os povos indígenas têm o direito de reviver e praticar sua identidade e tradições culturais, incluindo o direito de manter, desenvolver e proteger as manifestações de suas culturas, passadas, presentes e futuras, tais como os sítios e estruturas arqueológicas e históricas, objetos, desenhos, cerimônias, tecnologia e obras de arte, assim com o direito à restituição da propriedade cultural, religiosa e espiritual retiradas deles sem seu livre e informado consentimento ou em violação às suas próprias leis.” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS, 2007, PARTE 2, ITEM 7).

A declaração da qual o Brasil é signatário, resulta dos esforços coletivos das etnias indígenas de vários países, que inclusive, tiveram participação ativa nos fóruns e desloca direitos individuais para direitos coletivos, em que os Estados devem desempenhar o papel protetivo e de regulação para que esses se efetivem. Além dos direitos acima citados, estão: a participação política, a terra e aos territórios e recursos naturais, entre outros.

Alguns setores conservadores, no entanto, enxergam o documento como uma medida de enfraquecimento dos Estados que seriam divididos em múltiplas etnias “indígenas”, cooperando para perda das soberanias nacionais, frente ao avanço do neoliberalismo econômico e o fim dos entraves alfandegários, decorrentes da expansão globalizada de capitais.

Precisamos recorrer à História que nos mostra o nosso dever com esses povos os quais no decurso da implantação desses Estados-Nações e nos processos colonizatórios

tiveram perdas muito maiores, que lamentavelmente persistem, entre elas o genocídio de inúmeras etnias, as perdas dos seus territórios, realocações nem sempre vantajosas, exclusão e marginalização nas políticas públicas, algumas legitimadoras, como as do século XIX de discriminações com a justificativa de que esses grupos (tanto índios quanto africanos) eram inferiores, tratados como subcategorias sociais, também tiveram seu direito à representação e à História negados.

Conclusões ou “ainda não é o fim” ...

Atender, na prática, aos anseios transpostos para a legislação é desafio e compromisso ético para os que compreendem o respeito às diferenças, nos diversos espaços de convivências, um requisito essencial para a cidadania. É também dever, por dois motivos. Primeiro, compõem uma política pública de Estado, inserida em acordos internacionais a favor dos direitos humanos, como a conferência de Durban e fruto das demandas sociais, como vimos. Por isso não é uma questão de preferência dos governos, professores, gestores ou outros profissionais da Educação. Segundo, porque o não enfrentamento dessa questão coopera para que o racismo seja cultivado.

É com vistas ao empoderamento, que podemos correlacionar à promoção dos direitos humanos e a lei 11.645-08, sendo essa ao mesmo tempo um marco jurídico em direção à nossa cidadania: as demandas sociais de grupos que também estiveram inseridas nessas lutas por reparação e pela equidade na transformação da vida material, cultural e política como intenciona os Direitos Humanos.

A temática abordada no âmbito jurídico representa, de acordo com as interlocuções propostas com os autores mencionados ao longo deste trabalho, a oportunidade de elaborar uma trajetória histórica dos percursos das leis 11.645-08 e 10.639-03, cujas considerações recaem sobre as questões raciais no campo da Educação. Tal aproximação objetivou problematizar como estas proposituras espelham as feridas ainda abertas nos tocante a estas questões, ao mesmo tempo, em que podem contribuir para suas superações, por meio de projetos epistemológicos e ético-políticos.

Desvelar os bastidores e condições que favoreceram a emergência destas leis pode ser um passo importante nesta trajetória, que embora não esteja no fim, catalisou alguns avanços, mesmo em face à disputas que ensejaram retrocessos. Como nos lembra Miguel Arroyo os grupos protagonistas, oprimidos no percurso histórico, encontram-se “presentes como atores na cena social, política, cultural e na produção de saberes. Reagindo a seu silenciamento” (ARROYO, 2009: p. 24-25). É assim que avançaremos.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, M. G. *Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias?* Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento_30-11-09.PDF>. Acesso: 10 ago. 2015.
- BITTAR, E. C.B. *Ética, Educação, Cidadania e Direitos Humanos: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social*. São Paulo: Editora Manole, 2004.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC/SEF, 2004.
- CANDAU, V. *Educação e Direitos Humanos, Currículo e Estratégias Pedagógicas*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_6_vera_candau_edh.pdf>. Acesso: 8 ago. 2015.
- CHAMPION, J. “What are historians for?” *Historical Research*, vol. 81, no. 211 (February 2008).
- FILHO, S. A. *História da África: o revogar de um interdito. Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa*. Quartil: Rio de Janeiro, 2007.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LINDDINGTON, J. O que é história pública? Os públicos e seus passados. In: ALMEIDA, Juniele Rabelo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- SILVA, T.T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: *Alienígenas na sala de Aula. Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2009
- WANDERLEY, S. Cultura Histórica, Mídia e Ensino de História: Problemas políticos de ensinar e aprender. In: *A História e seus públicos – Simpósio Internacional de História Pública*. USP, 16 a 20 de Julho de 2012. Disponível em: <<https://redebrasileiradehistoriapublica.files.wordpress.com/2013/01/a-histc3b3ria-e-seus-pc3bablicos--anais.pdf>>. Acesso: 6 ago. 2015.

Consulta a legislação:

Lei 10.639-03. Disponível em:
<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2003/10639.htm> >. Acesso: 08
maio de 2019.

Lei 11.645-08. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso:
25 maio de 2019.

Maria de Fatima Barbosa Pires: Professora da rede municipal de Niterói (RJ) e professora substituta na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). Integrante dos Laboratórios do Núcleo de Estudos Curriculares/LaNEC e de Estudos e Pesquisas em Ensino de História/LEPEH. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores (GEHPROF). Colaboradora no Grupo de Pesquisas, Interinstitucional, Oficinas de História.

Como citar este artigo:

Pires, Maria de Fatima Barbosa; "PERSPECTIVAS DA LEI 11.645-08 – ORIGENS, AVANÇOS E PROBLEMAS" .In REVISTA TRANSVERSOS. "Dossiê: RELIGIÃO E MUDANÇA

SOCIAL ". N° 17, Dezembro, 2019, pp. 157-177 Disponível em
<<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/transversos/index>>. ISSN 2179-
7528. DOI:10.12957/transversos.2019.47296