

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
RONDÔNIA

CENTRO INTERDISCIPLINAR  
DE ESTUDO E PESQUISA DO  
IMAGINÁRIO SOCIAL



REVISTA LABIRINTO  
ANO XVI  
VOLUME 24  
NÚMERO 2  
(JAN-JUN)  
2016  
PP. 50-66.

## ENTRE POLÍTICAS DE LEMBRANÇA E PRÁTICAS DE ESQUECIMENTO: O DESAFIO DE RE-SIGNIFICAR A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DE ÁFRICA E DOS AFRO- BRASILEIROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA APÓS A LEI N. 10.639/03

(BETWEEN REMEMBERING AND FORGETTING PRACTICES POLICIES: THE CHALLENGE OF RE-SIGNIFY THE HISTORY AND MEMORY OF AFRICA AND  
AFRO-BRAZILIANS IN THE TEACHING OF HISTORY BOOKS AFTER LAW N.10,639/03)

AMAURI JUNIOR DA SILVA SANTOS<sup>i</sup>

*Mestrando em História pela Universidade Federal de Mato Grosso*  
amaurijr@gmail.com

**RESUMO:** Este artigo visa discutir a relação entre memória e história, a fim de fazer alguns apontamentos a respeito da aplicação Lei n. 10.639/03 no mercado editorial dos livros didáticos. Nossa intenção não é esgotar as possibilidades de análise, sequer é anunciar o teórico que melhor soube lidar com o dilema mnemônico. Muito pelo contrário, nosso objetivo é traçar um quadro pinçado entre dois tons que possa oferecer ao leitor uma fratura dos diálogos já feitos. Nesse sentido trazemos à baila as discussões do sociólogo durkheimiano Maurice Halbwachs e do filósofo francês Paul Ricœur para responder a duas simples questões: “quando abordamos a memória estamos a falar de uma memória coletiva ou individual”? e “esses dois espaços em que a memória transita não confluem em um dado momento”? Entre as conclusões feitas, acreditamos que embora essas matrizes teóricas queiram ser antagônicas, são passíveis de interpenetração. Tenha visto que em suas fronteiras flui os rios da memória, que independente do nosso aval, deságuam no mar da história. Sob essa perspectiva o livro didático (LD) de História assume o papel de força ou potência motriz sendo um dos primeiros agentes transmissores de histórias e memórias. Figurando, também, como espaço estimado por determinados grupos sociais que reivindicam seu protagonismo nos grandes enredos históricos, uma vez que a historiografia

ENTRE POLÍTICAS DE LEMBRANÇA E PRÁTICAS DE ESQUECIMENTO: O DESAFIO DE RE-SIGNIFICAR A HISTÓRIA E A  
MEMÓRIA DE ÁFRICA E DOS  
AFRO-BRASILEIROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA APÓS A LEI N. 10.639/03,  
DE AMAURI JUNIOR DA SILVA SANTOS

tradicional, sob a influência das ideias positivistas e historicistas, encarregou-se de esquecê-los e silenciá-los durante sua feitura.

**PALAVRAS-CHAVE:** História; Memória, Livros didáticos, Lei n. 10.639/03.

**ABSTRACT:** This article has the main goal to discuss the relationship between memory and history in order to make some notes regarding the application Law 10.639/03 in the editorial market of textbooks. Our intention is not to drain away the possibilities of analysis, it is not even to announce the theory that best knew how to handle the mnemonic dilemma. On the contrary, our goal is to draw a pinched frame between two tones that can offer the reader a fracture of dialogues already made. Given this, we bring to the discussions the Durkheimian sociologist Maurice Halbwachs and the French philosopher Paul Ricoeur's thoughts to answer two simple questions: "When do we approach memory we are talking about a collective or individual memory"? and "does these two areas in which the transiting memory not converge at a given time"? Among the conclusions made, we believe that, although these theoretical fields want to be antagonistic, they are susceptible to interpenetration. Considering that in its borders flow the rivers of memory, that regardless of our endorsement, they flow into the sea of history. From this perspective, the History textbook takes on the role of power or engine power being one of the first transmitting agents of stories and memories. Figuring, also, how the estimated space by certain social groups, who claim their role in major historical moments, since the traditional historiography, under the influence of the positivist and historicist ideas, undertook to forget them and silence them during its making.

**KEYWORDS:** History; Memory, Textbooks, Law. 10.639/03.

### **MEMÓRIA E HISTÓRIA: QUESTÕES SOBRE SUA NATUREZA**

A história e a memória guardam em si uma relação de dependência patente, pois uma origina a outra em uma ordem dialética. Ou seja, para que haja história a memória deve ser reiterada. Este ato de reviver informações passadas que pareciam transcorrer em um curso fleumático faz parte do processo de escrita do historiador, por seu turno, para que haja memória as histórias devem ser revisitadas, a fim de reavivar as lembranças adormecidas. Contudo, uma questão parece ser cara aos pesquisadores que investigam o percurso onde a memória movimenta-se. Memória de quem? A memória das pessoas do singular ou dos agentes do plural? Em outros termos, quando abordamos a memória estamos a falar de uma memória coletiva ou individual? Esses dois espaços em que a memória transita não confluem em um dado momento?

Essas e outras questões que envolvem a memória despertaram, e ainda despertam, o interesse de um significativo número de historiadores, sociólogos, psicólogos – dentre tantos especialistas – que se dedica(ra)m a refletir sobre o tema em espaços e tempos tão distintos quanto suas conclusões.

Nossa intenção neste artigo não é esgotar as possibilidades de análise, sequer é anunciar a teoria que melhor soube lidar com o dilema mnemônico. Muito pelo contrário, nosso objetivo é traçar um quadro pinçado entre dois tons que possam oferecer ao leitor uma fratura dos diálogos já feitos. É nesse sentido, que trazemos à baila as discussões do sociólogo durkheimiano Maurice Halbwachs (2006) e do filósofo francês Paul Ricoeur (2007).

Não é por um capricho ou deleite intelectual que essas questões parecem seduzir tão intensamente os pesquisadores das ciências humanas e sociais. A memória ocupa um lugar de destaque em nossas vidas e, em certos momentos, ela é protagonista de nossos diálogos e de nossas interações.

O historiador que almejar lançar-se nessa aventura nos rios da memória pode se ver, em um dado momento, apanhado pela correnteza dessas lembranças compartilhadas. É provável que no fim do percurso, sua embarcação, levada pelas ondas dos acontecimentos, termine no mar da história.

### **UM TERCEIRO ESPAÇO – O FLUXO LAMINAR DA MEMÓRIA**

ENTRE POLÍTICAS DE LEMBRANÇA E PRÁTICAS DE ESQUECIMENTO: O DESAFIO DE RE-SIGNIFICAR A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DE ÁFRICA E DOS AFRO-BRASILEIROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA APÓS A LEI N. 10.639/03,  
DE AMAURI JUNIOR DA SILVA SANTOS

Desde a década de 1980 o número de trabalhos que se debruça sobre a memória vem crescendo significativamente. Estudiosos dos mais distintos ramos do saber têm feito incursões nesses espaços onde os acontecimentos/fatos históricos escoam num fluxo contínuo. A preocupação, evidentemente, não está apenas centrada no que se lembra, mas também no que se esquece. Lembrar e esquecer aqui são dois imperativos que atravessam os campos de interesse e preocupação dos estudiosos.

Interesse esse, que o sociólogo francês durkheimiano Maurice Halbwachs não se furtou em abarcar na sua obra marco, considerada seminal para a temática, *A memória coletiva*. Ao passo que o autor dedica o segundo capítulo do livro a tratar das duas dimensões as quais acreditava assumir a memória.

Para Halbwachs, a memória individual se faz a partir da memória coletiva sem que elas se confundam. Segundo o autor, para que a *minha memória* seja construída é necessário que ela se ancore em uma memória maior, nesse caso a memória de um grupo específico temporalmente – uma geração. Isso se dá, pois no processo de evocação das minhas lembranças, quando eu recorro às lembranças de outrem num ato/atitude de estabelecer referência, a fim de ligar

essas lembranças fragmentadas, pois a memória dos outros me fornece elementos/marcos de orientação que, por sua vez, só podem ser acessadas e compartilhadas, pois faço uso de um instrumento que não inventei, mas que tomo emprestado de um coletivo: a linguagem.

Nesse caso, embora a memória externa seja mais extensa é a memória interna que se apresenta como mais densa. Isso porque a memória coletiva nos chega de forma esquemática, enquanto a memória individual abarca um contínuo vivido. E é nesse momento, que, em Halbwachs, o passado experienciado assume um valor superior em relação ao passado aprendido em contato com os livros, pois para o autor é nele que o sujeito apoiará sua memória.

Tal como Émile Durkheim (1982) transferiu a noção de suicídio, antes considerado algo exclusivamente pessoal, para um plano sociológico, Halbwachs procurou transferir a memória para esse patamar. Não por acaso, suas pesquisas entorno da vida de trabalhadores numa vila operária alemã podem ser consideradas a parte observável de sua tese, pois, segundo o autor:

ENTRE POLÍTICAS DE LEMBRANÇA E PRÁTICAS DE ESQUECIMENTO: O DESAFIO DE RE-SIGNIFICAR A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DE ÁFRICA E DOS  
AFRO-BRASILEIROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA APÓS A LEI N. 10.639/03,  
DE AMAURI JUNIOR DA SILVA SANTOS

[...] não é necessário evocar as placas que comemoram as casas em que viveram e em que morreram alguns personagens famosos dessa época, nem ler uma história das transformações de Paris (HALBWACHS, 2006, p. 88).

Desse modo, para o sociólogo basta sermos hábeis observadores capazes de notar os traços de outrora na cidade e na população com seus festejos. É essa atmosfera quase estática, formado por um passado denso que ainda não se dissipou, que o autor acredita ser capaz de entranhar nos pulmões daqueles que a inalam.

Mas até que ponto recorrer a essa memória esquemática, experimentar e respirar esse passado ainda presente e reconstituir contextos históricos vão me assegurar que recordei minhas lembranças sem que haja pontos lacunares? Conforme nos informa o autor, à medida que distanciamos temporalmente dos acontecimentos, desenvolvemos o hábito de recordá-los sob forma de conjunto. Esses conjuntos, por sua vez, necessitam de algo que os ligue, nesse momento inferimos elementos abstratos, ou seja, a imaginação. Outro ponto importante na teoria halbwachiana é que as lembranças são polissêmicas, elas são lidas de

diferentes formas pelos distintos expectadores que a vivenciam. Nunca uma lembrança será a mesma, mesmo que elas sejam do mesmo acontecimento.

Contrapondo-se a essas ideias, o filósofo francês Paul Ricœur (2007), em *A memória, a história, o esquecimento*, põe à prova a simplicidade e dependência da memória individual para com a memória coletiva, atribuída por Halbwachs, e propõe a noção de “próximo” como uma instância mediadora entre o eu e o coletivo.

Enquanto o sociólogo durkheimiano propunha que a memória individual derivava da coletiva, o filósofo francês taxava essa derivação de uma “consequência extrema”. Ricœur argumenta que esse ancoramento num grupo faz com que as lembranças sejam frágeis, pois se nos afastarmos do grupo em que nossa lembrança se conversa, ela escoará por falta de um suporte que a mantenha presa. Em contrapartida, Ricœur assume que não lembramos sozinhos. O ato de rememorar os acontecimentos se faz em contato. E é compartilhando essas lembranças fragmentadas, na base do ensino recebido dos outros, que a memória individual se assenhora. É no percurso da recordação e do reconhecimento que, segundo Ricœur, nos deparamos com a memória dos outros.

ENTRE POLÍTICAS DE LEMBRANÇA E PRÁTICAS DE ESQUECIMENTO: O DESAFIO DE RE-SIGNIFICAR A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DE ÁFRICA E DOS  
AFRO-BRASILEIROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA APÓS A LEI N. 10.639/03,  
DE AMAURI JUNIOR DA SILVA SANTOS

O autor enfatiza que nem a sociologia da memória coletiva, com Halbwachs, nem a fenomenologia da memória individual, com Santo Agostinho, John Locke e Edmund Husserl, deram conta de chegar numa conclusão positiva a respeito da memória. Daí sua postura em se apoiar nos recursos de complementaridade que essas duas abordagens contêm. Não é em vão que Ricœur busca primeiro identificar a região da linguagem onde os dois discursos podem ser entrecruzados.

De modo geral, o que o autor está fazendo é acrescentar um terceiro sujeito na construção dessa memória. Os próximos, afirma o autor, são essas pessoas que nos contam e para as quais contamos, mas que estão situados numa faixa de variação das distâncias entre o si e os outros.

A título de ilustração, usarei um exemplo pessoal para explicar alguns pontos, que creio serem cruciais, após essa verticalização nas concepções de memória dos dois autores.

No dia 20 de outubro de 2015 ocorreu na faculdade em que estudo uma aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em História. Na ocasião uma professora do Departamento de Letras fora convidada para proferir a aula. Por coincidência – e

felicidade dela – ao chegar no local do evento a encontrei com uma de suas orientandas perdidas pelos corredores gigantescos que serpenteiam o prédio. Um prédio herdado do período militar, com esses longos corredores que mais parecem labirintos onde a luz penetra, apenas, pelas paredes de tijolos vazados. Dou relevo e me ateno ao aspecto físico do espaço, onde em alguns segundos transitaríamos juntos, pois ele passou a ser o assunto que nos salvou de um silêncio mortífero.

Assim, ao caminharmos pelo corredor que dava acesso ao auditório, em que seria a aula, a professora comentou sobre sua dimensão e extensão e me indagou quais os cursos compunham o instituto. Respondi que no Instituto de Ciências Humanas e Sociais – tínhamos os cursos de Geografia, História, Ciências Sociais, Filosofia e Serviço Social, complementei minha resposta dizendo: “São muitos cursos, não é? Mas antes ficávamos com vocês [Departamento e Letras] no Instituto de Linguagens, o curso era lá, não sei bem porque, mas fomos realocados neste prédio”. Eis que ela me fitou por alguns segundos até que me interpelou: “Mas você não é dessa época, né? ”. Nessa altura já estávamos próximos ao nosso destino, desse modo, não quis prolongar minha resposta e apenas disse: “Sim,



sim, não sou dessa época, mas muitos professores durante o curso comentaram e alguns colegas retardatários também”. A professora complementou: “Compreendi... você é novo, por isso perguntei, mas alguns colegas de departamento já disseram que no início o departamento de História e as aulas ocorriam no nosso prédio”. Um sorriso e um aceno com a cabeça foram os gestos que fiz antes de dar nossos últimos passos até a porta do auditório. A professora e a aluna me agradeceram por tê-las guiado até seu destino e então me sentei à espera do início da aula.

A passagem que acabo de narrar é significativa e demonstra como os rios da memória se inter cruzam em um fluxo laminar. A memória que não era minha, mas de outrem, passou a ser significativa no momento em que me identifiquei como sujeito pertencente ao curso do qual narrava a história, assim como as lembranças que não eram da professora, mas sim de seus compatriotas, passou a ser importante para ela. E nesse lugar onde nossas lembranças – as que construímos individualmente e as de um grupo externo – são *compartilhadas* ao ponto de preencher as lacunas e encaldar nossas lembranças.

Nessa relação há um terceiro elemento, ou espaço – fazendo referência a Homi K. Bhabha (2014) –

que nos interessa. Pois vejam, há as lembranças que construí com auxílio dos meus professores, mas no momento em que me arvorei delas, para suscitar elementos para uma narrativa, passaram a ser minhas e deixaram de ser deles, assim, elas passam a ter outro significado. Minhas lembranças e o valor significativo que atribuo a elas é distinto, embora do mesmo evento, daquelas que os mais antigos (os professores) que vivenciaram o momento de transição, de um espaço para o outro, detêm. Mas como essas lembranças, a de jovem pós-graduando e de uma recém contratada professora são construídas? Como podemos saber de um fato que não nos é contemporâneo em espaço e tempo? A resposta é dada por Ricœur quando este sugere que a construção da memória não se dá, apenas, nas primeiras pessoas gramáticas, tampouco entre as do plural. Ela se forma em um espaço de troca em que o eu e eles são envolvidos pelos próximos. Três sujeitos participantes e ativos na construção da memória.

Há nessa minha explicação a presença dessas duas matrizes teóricas que, embora queiram ser antagônicas, são passíveis de interpenetração. Tenha visto que em suas fronteiras flui os rios da memória, que independente do nosso aval, deságuam no mar da história como já dissemos.

**A MEMÓRIA E A HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**

A partir do movimento da ilustração, final do século XVIII, a racionalidade passou a ser o alicerce da produção historiográfica. É nesse contexto que emerge a declaração de Georg Friedrich Hegel, em sua obra *A Filosofia da História* (2005), tornando-se uma prerrogativa que permanecerá entranhada na tessitura da episteme da história. Segundo o filósofo alemão, o continente africano não tinha história em função da “ausência” de um Estado, que naquele momento era um indicador de existência de civilidade e humanização, carência essa que associava, também, os africanos ao um estado natural.

O texto publicado pela primeira vez em 1837 figura-se como uma obra póstuma que foi editada por seus alunos e discípulos, a partir de suas notas de aula. Condensando toda a discussão racionalista, o filósofo faz uma larga compreensão do desenvolvimento da historiografia ao apresentar as singularidades de vários movimentos historiográficos. Fundada em uma síntese entre a concepção cristã de história e a noção progressista característica do período moderno, Hegel

afirma que a História é um processo racional e pré-determinado. Ao chegar essa conclusão, o filósofo alemão interpenetra a história teológica, marcadamente orientada por um plano divino, com a história iluminista. Segundo Carlos Prado (2010, p. 100), essa concepção de história hegeliana pode ser entendida como uma “teodiceia, na qual as civilizações ultrapassaram estágios progressivos e determinados até alcançarem a liberdade”. Em outras palavras,

Reconhecemos que a filosofia da história hegeliana é herdeira da história cristã e da história iluminista, também é carregada de preconceitos e eurocentrismo, isso fica evidente ao colocar a Europa como telos, termo da história e ao excluir a África e as civilizações americanas pré-colombianas da história, pois para Hegel, esses povos não construíram um Estado, não deram uma configuração existencial para a liberdade (PRADO, 2010, p. 113).

Termos conhecimento acerca dessa característica epistemológica e metodológica da história no século XIX é decisiva para entendermos o discurso, ainda



permanente, de que em África não há história, mas só memória.

A concepção de que o continente africano não tinha história era totalmente compreensível se olharmos o contexto em que foi pensada e a aceção de história em vigor no século XIX e em parte do século XX, mas o que é incompreensível é que essa noção seja assumida por historiadores na contemporaneidade.

Feita essa ponderação, que mais à frente será imprescindível para continuarmos nosso diálogo, gostaria de esclarecer outro ponto. Disse no início desse artigo que as relações entre história e memória guardam em si uma complementaridade fundante, porém, devo alertar que são categorias distintas. História não é memória, assim como, a segunda não é a primeira. O historiador francês Pierre Nora (1993, p. 9) fez essa distinção de uma forma extremamente direta, o autor concluiu que “a memória é um absoluto e a história só conhece um relativo”. Sua afirmação ia de encontro a uma herança historiográfica que via na História um sinônimo de Memória, nessa relação o passado era entendido como continuidade passível de ser rememorado, fazendo com que seu resgate fosse suficiente para construir as identidades nacionais.

Ou seja, a proposição de Nora tenciona com essa perspectiva, uma vez que se assume a complexidade e distinção dos dois termos, assim como, admite que o passado não pode ser recuperado em sua totalidade, visto que o que nos chega são vestígios, muitas vezes lacunares e silenciosos.

O que está posto é um encanto, ou se quisermos usar a expressão desenvolvida pelo professor de literatura comparada Andreas Huyssen (2000), uma “sedução pela memória”. O que explicaria esse movimento contemporâneo nas sociedades ocidentais e/ou ocidentalizadas em que há uma produção excessiva do que Nora (1993) chamou de “lugares de memória”.

Para as historiadoras Fabiana Rodrigues de Almeida e Sonia Regina Miranda (2012), é diante da permanente possibilidade de esquecimento que a sociedade produz, diariamente, montanhas de informações, nos levando a produzir cada vez mais recursos de memória.

O livro didático (LD) de História, sob essa perspectiva, assume o papel de força ou potência motriz sendo um dos primeiros agentes transmissores de histórias e memórias. Assim como, figura-se, também, como espaço estimado por determinados grupos sociais

que reivindicam seu protagonismo nos grandes enredos históricos, uma vez que a historiografia tradicional brasileira, sob influência das ideias positivistas e historicistas, encarregou-se de esquecer-los e silenciá-los durante sua feitura.

Esse processo de silenciamento se deu, pois, segundo Elza Nadai (1986), a história escrita durante a Monarquia e parte da República procurava construir a nacionalidade brasileira, o amor à pátria e à nação, resultado da colaboração do branco colonizador, do negro e do índio, para tanto, era necessário anular as diferenças e os sujeitos sociais, a fim de construir a nação e o indivíduo cidadão.

Se evocarmos a própria biografia da institucionalização universitária da História na França e o movimento teórico da escola metódica, que procurou dotar à disciplina de um caráter científico, perceberemos que seu percurso está marcado por significativos eventos nacionais que nesse sentido desenharam a epistemologia e a função prática da disciplina.

Segundo o historiador Itamar Freitas (2015, p. 79), todo o esforço em consolidar a história enquanto ciência se assenta no próprio contexto histórico em que a França estava submersa. Eventos como a instalação da

III República e a Guerra contra a Alemanha vão marcar decisivamente o corpo geopolítico da episteme construída por esses historiadores. Ao passo, que para Charles Seignobos, a história representava o “verdadeiro ensino cívico”, cabendo ao professor a “missão de fazer a instrução política dos futuros cidadãos franceses” que a viveriam “em uma democracia representativa e laica”, podendo, assim, gozar dos direitos políticos.

No Brasil, ainda segundo Nadai (1986, p. 106), sob a influência do pensamento liberal francês e no bojo do movimento regencial, após a Independência de 1822, estruturou-se o primeiro colégio que funcionaria como padrão ideal de ensino secundário público. A influência francesa foi assumida pelos próprios idealizadores do projeto, que no momento da inauguração do Colégio Pedro II afirmaram que fora necessário “buscar no estrangeiro a experiência que nos faltava”<sup>ii</sup>.

Assim como na França, onde a preocupação e a função do ensino de História se assentava nos aspectos políticos, tornando-a um instrumento de educação política, a jovem nação brasileira a experienciou sob o mesmo caráter. Segundo Bárbara B. Silva e Juliana R. Souza (2008), de meados do século XIX até a Proclamação da República, o projeto proposto para o

ENTRE POLÍTICAS DE LEMBRANÇA E PRÁTICAS DE ESQUECIMENTO: O DESAFIO DE RE-SIGNIFICAR A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DE ÁFRICA E DOS  
AFRO-BRASILEIROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA APÓS A LEI N. 10.639/03,  
DE AMAURI JUNIOR DA SILVA SANTOS

ensino de história consistiu em desenvolver um sentimento de pertença a nação que se consolidava sob a égide dos ideais da democracia liberal, preparando, assim, as elites para o exercício do poder e para direção da sociedade.

Todavia, supostamente, a partir da década de 1980 houve um movimento mais intenso de renovação no ensino de história e, por consequência, a re-significação das estruturas dos manuais didáticos, mediante a influência de perspectivas advindas do materialismo histórico e da Nova História francesa e da História Social inglesa. É nesse sentido que, segundo Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2010), alguns LD foram “reciclados” e outros emergiram, incorporando as leituras e discussões acadêmicas que nesse momento procuravam restabelecer a história como espaço para um ensino crítico e inclusivo. Inclusivo, pois o objetivo era evidenciar o aluno como sujeito da história e não mais como mero expectador de uma história já escrita, produzida por grandes figuras quase metafísicas.

Assim, os anos [19]80 são marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino de história. Resgatar o papel da História no

currículo passa a ser tarefa primordial de vários anos em que o livro didático assumiu a forma curricular, tornando-se quase fonte ‘exclusiva’ e ‘indispensável’ para o processo de ensino-aprendizagem (FONSECA, 1993, p. 86).

É nesse percurso de revisão da historiografia escolar e embates da memória que novos sujeitos foram introduzidos, de forma muito tímida e medíocre, no enredo das narrativas didáticas. Para Almeida e Miranda (2012, p. 262), um exemplo bastante elucidativo, no Brasil, sobre a força dos embates da memória na contemporaneidade, é a luta do movimento negro que outrora, tinha sua identidade nacional vinculada a noção de ausência de conflitos étnico-raciais, mas que hoje reivindica a consciência de uma identidade negra a partir da reinterpretação historiográfica do seu passado na História brasileira.

É nesse sentido que a promulgação da Lei n. 10.639/03 é resultado de anos de luta do movimento negro, que embora tenha sido pensada primeiramente como medida de ação afirmativa, visando repor à população negra sua história e participação na formação do país, ela acabou, também, suscitando e alargando os debates sobre currículos, saberes e

ENTRE POLÍTICAS DE LEMBRANÇA E PRÁTICAS DE ESQUECIMENTO: O DESAFIO DE RE-SIGNIFICAR A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DE ÁFRICA E DOS AFRO-BRASILEIROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA APÓS A LEI N. 10.639/03,  
DE AMAURI JUNIOR DA SILVA SANTOS

práticas pedagógicas antirracistas e multiculturais. Além disso, a implantação da Lei resultou na criação de programas de pós-graduação lato-sensu e stricto sensu sobre a história africana e as relações étnico-raciais.

O problema acerca do ensino de história e, mais especificamente, das narrativas didáticas e os desafios interpostos pela memória a esse suporte torna necessário pensar outras epistemologias que deem voz e sublinhem o protagonismo desses sujeitos na história nacional.

A matriz na urdidura dessa estrutura narrativista está fundamentada no que Michel-Rolph Trouillot (1995), antropólogo haitiano, chamou de “narrativa da dominação global”. Trouillot entende que esse silenciamento por parte da História ocidental e ocidentalizada, como no caso do Brasil que esteve e está amplamente ancorada em uma lógica eurocêntrica, é parte do processo mais amplo que vê apenas no cânone ocidental o modo mais válido de produzir conhecimento. Ainda, segundo o autor, esse processo teve e continua tendo a conivência silenciosa dos livros didáticos de História, que ainda não rompeu com a ordem simbólica sobre a qual emergiu o Ocidente como forma de pensar.

O que, segundo a historiadora brasileira Maria Telvira Conceição (2015, p. 29), faz com que a literatura escolar, em especial da História, assuma um papel distintamente relevante no que diz respeito à formação da memória social. Sobretudo, porque a identidade e a feitura dessa literatura foram fincadas em bases epistemológicas eurocêntricas, então marcadas por uma ideia de história universalizante e cronológica.

#### CONCLUSÃO

Assim, a partir desse momento, pensar e falar sobre história da África e dos afro-brasileiros implicava em novas abordagens interpretativas e epistemológicas. Torna necessário decolonizar os papéis coloniais presentes nas narrativas históricas, a fim de atribuir a esses sujeitos o protagonismo de sua história e na própria história do Brasil e de África.

Sobretudo, porque é através da colonialidade do poder<sup>iii</sup>, descrita por Aníbal Quijano (2005), o protagonismo desses grupos é retirado, pois o não-europeu é visto sempre como o *outro*, que deveria seguir o modelo do colonizador europeu. Em consonância com os pressupostos de Quijano, Oliveira e

Candau (2010) descreveram da seguinte forma o conceito de colonialidade do poder:

[...] o colonizador destrói o imaginário do outro, inviabilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção do conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 19).

Embora o Brasil, atualmente, figure como um país que compõe a lista dos espaços descolonizados, ainda vivencia a colonialidade do poder, que leva, como nos informam Oliveira e Candau (2010), à inferiorização de grupos humanos não-europeus, do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos.

Esperamos que esse trabalho comparativo entre duas epistemologias que circulam no Brasil, entre teóricos da história e da sociologia, a despeito da memória e da história, possa contribuir para reflexão sobre as possibilidades e limitações que estes podem oferecer, assim como procuramos demonstrar que há uma necessidade em pensar o ensino de história africana e afro-brasileira sob outros olhares quando os

embates da memória reivindicam um revisionismo urgente.

E se não ficou muito claro no desenvolvimento dessa última parte ou na conclusão desse trabalho, gostaríamos de encerrar enfatizando duas certezas. A primeira: não é possível falarmos de ensino de história e cultura africana e afro-brasileira ancorados em epistemologias que invisibilizaram e invisibilizam esses sujeitos. A segunda, talvez mais severa, apresenta-se na seguinte afirmação: os historiadores que se dispuserem a trabalhar com história africana e afro-brasileira precisam imediatamente sair das torres de marfim e se aprofundar em leituras novas. O exercício feito neste ensaio também foi de demonstrar que questionar epistemologias dominantes não as invalida, apenas abre portas para que outras sejam postas e o diálogo seja feito. Não se trata de um fundamentalismo epistêmico e teórico, apenas a necessidade de se conhecer outras vias em quais os historiadores podem transitar.

ENTRE POLÍTICAS DE LEMBRANÇA E PRÁTICAS DE ESQUECIMENTO: O DESAFIO DE RE-SIGNIFICAR A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DE ÁFRICA E DOS  
AFRO-BRASILEIROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA APÓS A LEI N. 10.639/03,  
DE AMAURI JUNIOR DA SILVA SANTOS

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. R. Memória e História em livros didáticos de História: o PNLD em perspectiva. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 46, p. 259-283, out./dez. 2012.

ARROYO, R. W. Uma visão pós-colonialista da filosofia da história de Hegel. In: **III Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia da Unesp**. Marília, Anais, 2008.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. **Lei n. 10.639/2003**. D.O.U., de 10/1/2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004b.

BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. **Parecer n. 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2004a.

CAINELLI, M. R.; SCHMIDT, M. A. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Editora Abril, 2010.

CASADEI, E. B. Maurice Halbwachs e Marc Bloch em torno do conceito de memória coletiva. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá, n. 108, p. 153- 161, 2010.

CONCEIÇÃO, M. T. **Interrogando discursos raciais em livros didáticos de História: entre Brasil e Moçambique – 1950 – 1995**. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

DURKHEIM, E. **O Suicídio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

FANON, F. **Pele negra, mascaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993

FREITAS, I. **Didáticas da história - Entre filósofos e historiadores (1690-1907)**. Natal: Ed. UFRN, 2015.



ENTRE POLÍTICAS DE LEMBRANÇA E PRÁTICAS DE ESQUECIMENTO: O DESAFIO DE RE-SIGNIFICAR A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DE ÁFRICA E DOS  
AFRO-BRASILEIROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA APÓS A LEI N. 10.639/03,  
DE AMAURI JUNIOR DA SILVA SANTOS

HALBWACHS, M. Memória coletiva e memória histórica. In: **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006, p. 71-111.

HEGEL, G. W. F. **Filosofia da história**. Brasília: EdUnB, 2005

HUYSSSEN, A. Resistência à Memória: os usos e abusos do esquecimento público. In BRAGANÇA, A.; MOREIRA, S. (Org.). **Comunicação, Acontecimento e Memória**. São Paulo: Intercom, 2005, p. 22-36.

NADAI, E. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 06, n. 11, p. 99-116, set. 1985/fev. 1986.

\_\_\_\_\_. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, n. 25/26, p. 143-162, 1993.

NORA, P. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. Rev.** Belo horizonte, v. 26, n.1, p. 15-40, 2010.

PINHEIRO, A; COSTA, E. Paul Ricœur, Paul Connerton e Jan Assmann: reformulando o conceito de “Memória Coletiva” de Maurice Halbwachs. In: **XII Semana de Letras da Ufop – Pluralidade da Memória: literatura, tradução e práticas discursivas**. Mariana, Anais, 2012.

PRADO, C. Razão e progresso na Filosofia da História de Hegel. **R. Mest. Hist.**Vassouras, v. 12, n. 2, p. 99-114, jul./dez. 2010.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **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. 93-126.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur,

ENTRE POLÍTICAS DE LEMBRANÇA E PRÁTICAS DE ESQUECIMENTO: O DESAFIO DE RE-SIGNIFICAR A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DE ÁFRICA E DOS  
AFRO-BRASILEIROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA APÓS A LEI N. 10.639/03,  
DE AMAURI JUNIOR DA SILVA SANTOS

CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005, p. 107- 130.

RICŒUR, P. Memória pessoal, memória coletiva. In. **A memória, a história, e o esquecimento**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2007, p. 105-150.

SCHMIDT, M. L. S.; MAHFOUD, M. Halbwachs: Memória coletiva e experiência. **Psicologia UPS**. São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 285-298, 1993.

SILVA, B. B. S.; SOUZA, J. R. As transformações na Historiografia e no Ensino de História a partir do século XX. In: **XIII Encontro Estadual da ANPUH - História e Historiografia: Entre o Nacional e o Regional**. Guarabira, Anais, 2008.

SILVA, H. R. Rememoração/Comemoração: as utilizações sociais da memória. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 22, n. 44, p. 425-438, 2002.

TROUILLOT, M. R. **Silencing the past – Power and the production of History**. Beacon Press: Boston, 1995.

Recebido em: 13/06/2016

Aprovado em: 14/06/2016

Publicado em: 30/07/2016

ENTRE POLÍTICAS DE LEMBRANÇA E PRÁTICAS DE ESQUECIMENTO: O DESAFIO DE RE-SIGNIFICAR A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DE ÁFRICA E DOS  
AFRO-BRASILEIROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA APÓS A LEI N. 10.639/03,  
DE AMAURI JUNIOR DA SILVA SANTOS

**NOTAS**

---

<sup>i</sup> Bolsista Capes.

<sup>ii</sup> Parte do discurso de Bernardo Pereira Vasconcelos, Ministro e Secretário de Estado e da Justiça e Interino do Império discursou na festa de inauguração do Colégio Pedro II. Cf. Nadai, 1986, p. 106; NADAI, 1993.

<sup>iii</sup> Estrutura de dominação que invade o imaginário do outro não-europeu, subalternando-o e negando sua episteme e processos históricos.