

## **INCLUSÃO EDUCACIONAL: HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES**

*Clarice Antunes Do Nascimento*

### **RESUMO**

O artigo discute sobre a incorporação da história e cultura indígena e afro-brasileira nos currículos escolares, tendo em vista o papel do pedagogo na orientação e planejamento dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas, bem como o papel das Instituições de Ensino Superior na formação de profissionais para atender às demandas educacionais. Trata-se de pesquisa centrada na análise dos aportes legais que regulamentam a educação e que fundamentam a inclusão destas temáticas nos conteúdos programáticos da Educação Básica. Para tal, toma-se de empréstimo o pensamento de teóricos da linha culturalista e da gestão educacional, com base nos quais se busca compreender os desafios e a importância da curricularização da história e cultura afro/indígena. Entende-se que o debate destes temas poderá contribuir, entre outros aspectos, para a superação do racismo presente na sociedade brasileira, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade cultural, permitindo aos indivíduos perceberem as influências às quais foram (e estão) sujeitos na formação da sua identidade. E ressalta-se o desafio do pedagogo no sentido da incorporação destes temas nos currículos, com vistas à formação integral dos sujeitos e o cumprimento do papel social da escola.

Palavras chave: Currículo; Inclusão; História; Cultura; Educação.

### **INTRODUÇÃO**

Ao longo dos últimos anos muito tem se falado em inclusão educacional e, nesse âmbito, ampliam-se as discussões no que se refere à criação de políticas de inclusão de afrodescendentes e indígenas nas escolas e universidades. Porém o que se percebe é uma busca reiterada em identificar e disponibilizar modos de acesso à educação básica e superior aos remanescentes destes grupos, dentre os quais podemos destacar o sistema de cotas, que destina um percentual das vagas ofertadas em instituições de ensino superior aos descendentes destas etnias.

De acordo com Murta (2004), dentro dos pressupostos de uma sociedade inclusiva está prevista a garantia do direito coletivo de exercício da cidadania indiferentemente de gênero, origem socioeconômica, escolaridade, opção sexual, religião, cor, idade, raça e deficiência. Ou seja, a inclusão pressupõe a aceitação das diferenças, a valorização de cada pessoa e a convivência dentro da diversidade humana e cultural.

Desta forma, quando se fala em inclusão, é preciso ter em mente que não se trata apenas de dar acesso a espaços de formação intelectual, mas de um processo mais amplo, no

qual estão inscritas as histórias e culturas das diferentes populações. A inclusão da qual pretende abordar este artigo vai além da visão simplista de que incluir é, como se diz popularmente, deixar entrar, dar condição de deslocamento ou oportunizar o acesso. Mas de uma inclusão que visa, como diria Veiga-Neto (2003, p.5), a “desnaturalização dos fenômenos sociais – ou seja, tomá-los não como algo desde sempre dado, mas como algo historicamente construído”, pois somente quando sabemos como chegamos a ser o que somos e como fomos construindo nosso pensamento é que temos condições mínimas para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos, pensamos e fazemos, isto é, para o exercício mais efetivo das liberdades e inserção social.

Não se trata de apresentar um panorama histórico de como foram sendo concebidas as políticas de inclusão e/ou toda a gama de conhecimentos curricularizados ao longo dos anos. O presente artigo busca analisar documentos que regulamentam a educação - a exemplo da Lei nº 10.63/2003, Lei nº 11.645/2008, a Resolução CNE nº01/2004 e Parecer CNE/CP nº 003/2004, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, entre outros -, buscando subsídios que mostrem como estão sendo (ou devem ser) contempladas, atualmente, a história e cultura indígena e afro-brasileira nos currículos acadêmicos/escolares, tendo em vista o papel do pedagogo na orientação e planejamento dos processos educacionais no seu campo de atuação. Trata-se de documentos basilares, que respaldam a ação deste profissional enquanto organizador do processo administrativo e pedagógico nas escolas e universidades.

Entende-se, porém, que é preciso pensar sobre o que aborda o discurso, examinando-o criticamente e tomando-o não como algo que se encerra em si, mas como um campo de possibilidades. É preciso refletir sobre as implicações dos enunciados, para que se possa compreender a forma como nos acionam, ditam condutas e orientam escolhas. Para tais reflexões, o trabalho se fundamenta no pensamento de teóricos e pesquisadores que têm dado suporte ao exercício da docência, orientação, supervisão e gestão educacional, bem como nas teorizações de autores estudados durante curso de mestrado - a exemplo de Alfredo Veiga-Neto, Stuart Hall, Maria Isabel Bujes, entre outros – os quais têm problematizado a cultura e a educação nos seus campos de pesquisa. De acordo com Fischer (2001), é preciso deixar o discurso aparecer na complexidade que lhe é peculiar, mas também é necessário compreender que neles estão vivas relações históricas e práticas concretas que constituem o nosso presente.

Ao se colocar em evidência a história e cultura indígena e afro-brasileira como objeto de estudo a ser incorporado (ou aprofundado) na Educação Básica e Superior, parte-se de uma

realidade na qual muito se tem a fazer no sentido da promoção de debates e pesquisas que ultrapassem as fronteiras do saber, permitindo um olhar curioso, crítico, questionador, que permita ver para além daquilo que, historicamente, nos foi apresentado como verdade inquestionável. Nesse sentido, o papel do pedagogo não se reduz a fazer cumprir projetos políticos pedagógicos, a promover processos de formação, a orientar e supervisionar atividades escolares/acadêmicas, a diagnosticar necessidades e criar estratégias que contribuam para a inserção social dos sujeitos.

Ser pedagogo, no âmbito da curricularização da diversidade cultural presente no cenário contemporâneo implica numa mudança de perspectiva através da qual se vê e se faz ver a história do nosso presente. De acordo com Bujes (2002), é preciso considerar que os discursos alcançam a todos, portanto o pedagogo também pode ser vítima dos ditos e escritos que tem a presunção de comentar, sendo necessário colocar em questionamento as próprias lentes através das quais olha e faz ver a realidade.

No cenário atual, não basta ao pedagogo fazer cumprir o que está posto nos documentos que norteiam a organização sistemática e prática das atividades escolares. Ele precisará pensar/planejar como fará a inserção da cultura indígena e afro-brasileira nos currículos escolares e/ou acadêmicos, trazendo os profissionais da educação para discutir a abordagem destes temas de forma coerente com a realidade dos sujeitos, e não alicerçada em concepções deturpadas que reproduzem as ideologias de um sistema dominante.

Planejar, na visão de Vasconcellos (2009, p.79), significa “antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto”. Mas, ainda que planejar implique a concretização do previsto, e este apareça, no contexto acadêmico/escolar, quase sempre relacionado ao cumprimento das leis que regem a educação, há que se considerar a visão de Silva<sup>1</sup>, ao afirmar que a educação e a escola articuladas com a transformação social implicam uma nova compreensão do conhecimento, tomado agora como saber social, construção histórica, instrumento para compreensão e intervenção crítica na realidade. Assim, no que tange ao papel do pedagogo, planejar não significa “apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa” (VASCONCELLOS, 2009, p.79). O pedagogo ocupa um amplo espaço na organização do trabalho pedagógico, sendo um articulador no processo de formação cultural que se dá no interior das instituições de ensino básico e/ou superior. De acordo com Saviani (1985, p.28):

---

<sup>1</sup> SILVA, Marcelo Soares Pereira. Planejamento e Práticas de Gestão Escolar – Planejamento: concepções. Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/5-sala\\_planejamento\\_praticas\\_gestao\\_escolar/pdf/u1\\_2.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/5-sala_planejamento_praticas_gestao_escolar/pdf/u1_2.pdf)>. Acesso em 30 out.2015.

O pedagogo é aquele que domina sistemática e intencionalmente as formas de organização do processo de formação cultural que se dá no interior das escolas. (...) Daí a necessidade de um espaço organizado de forma sistemática com o objetivo de possibilitar o acesso à cultura erudita.

Ou seja, independente da função que ocupe dentro da instituição escolar/acadêmica, atuará com vistas a garantir a efetivação do processo ensino-aprendizagem, levando em consideração que a concretização desse processo se faz pela apropriação do conhecimento historicamente produzido aos que, segundo Saviani (2005, p.80), “precisam da escola [e/ou da universidade]<sup>2</sup> para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses”.

Cabe a este profissional consolidar o projeto político pedagógico com vistas à emancipação dos sujeitos, “seja nas tarefas que ajudem o(s) professor(es) no ato de ensinar, pelo conhecimento não apenas dos processos específicos de aprendizagem, mas também da articulação entre os diversos conteúdos e na busca de um projeto-político coerente” (PIMENTA, 1985, p.34). No caso das universidades, o papel do pedagogo se amplia ainda mais, pois além destas tarefas, preocupar-se e ocupar-se-á com a formação dos profissionais da pedagogia e das demais licenciaturas, para que tenham condições de suprir as demandas da seara educacional. Uma formação que implica não apenas fornecer mão de obra para o mercado de trabalho, mas gerar capital intelectual capaz de transformar a sua realidade.

Frente à diversidade cultural, política e subjetiva que cada aluno traz consigo, num cenário em que os professores também carregam concepções enraizadas, ao pedagogo compete abrir caminhos para que essas diversidades sejam expostas ao mundo como processos conscientes e como elementos constituintes do ser, os quais não podem ser descartados nas relações humanas.

O currículo não pode ser concebido fora da interação dialógica entre escola e vida. Assim, no âmbito da formação de professores, precisa contemplar a inserção de temas atuais e desafiadores para a prática pedagógica. E, no contexto escolar, precisa ser pensado coletivamente, visando enfrentar os desafios que a diversidade cultural apresenta - o que reforça a necessidade de uma escola cada vez mais democrática. Trabalhar a diversidade significa enfrentar o desafio da diferença e da interação entre as culturas, permitindo a afirmação da identidade dos grupos étnico/raciais que fazem parte da sociedade brasileira. Nesse sentido, o ponto de partida do pedagogo será conhecer esta diversidade e as ferramentas teóricas e legais das quais poderá se valer para que a grade curricular seja proposta como um

---

<sup>2</sup> Inclusão da autora deste artigo.

campo de possibilidades e não como reprodução de saberes impostos por ideologias dominantes.

## **A CURRICULARIZAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA**

Para escapar aos regimes de verdade que refletem ideologias dominantes, torna-se necessário promover processos de formação que permitam a desconstrução e reconstrução daquilo que se tem como certo e sabido. E implica descontaminar o olhar, procurando identificar e questionar as lentes através das quais se analisa, interpreta, compreende, julga, orienta e conduz a si mesmo e aos outros. De acordo com Veiga-Neto (2000, p. 56-57), um regime de verdade é “constituído por discursos cujos enunciados (verdadeiros e não verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido - pelo menos até que aí se estabeleça um outro regime de verdade”.

Nessa linha de pensamento, sabe-se que a população brasileira resulta de uma mistura de povos, raças e etnias, dentre as quais se destaca os indígenas e africanos. Mas mesmo com toda a influência desses povos na nossa cultura, ainda se conhece muito pouco a respeito desses povos. O que se sabe aparece geralmente associado a uma visão eurocêntrica, ou seja, na perspectiva dos colonizadores. Os livros didáticos e os jornais, historicamente, vêm trazendo uma imagem estereotipada e simplificada de suas histórias. Consequente dessa visão, no senso comum a África geralmente aparece como um país pobre e politicamente instável, marcado pelas doenças e pelo trabalho escravo. Da mesma forma que, no caso dos indígenas, sua história quase sempre aparece relacionada à colonização e como marco das práticas de ensino e aprendizagem comumente denominadas como processo de doutrinação ou catequização.

Quando se oculta ou nega todo o valor político, econômico, cultural e histórico de uma comunidade ou civilização, provoca-se um sentimento de inferioridade e diferenciação que impacta não apenas estes grupos, pois os ditos “brancos” perdem com a falsa ilusão de serem superiores - uma desinformação que já começa no livro didático. E se há ignorância dos feitos e da cultura indígena e africana, muito se deve ao fato de que a história que nos foi transmitida não foi escrita por estes povos. Trata-se de um universo que precisa ser levado para a sala de aula, mas de uma forma que retrate com maior fidelidade suas crenças, valores, cultura, história e as contribuições para o desenvolvimento do mundo que conhecemos. Uma vez que se retira tudo o que é humano, histórico e inventivo dessas culturas, esvazia-se os seus sentidos, o seu valor. Por outro lado, ao trabalhar aspectos da realidade desses grupos, o

educador estará contribuindo para a formação de uma consciência crítica e de um posicionamento político em relação a questões como o preconceito, seja ele de raça, credo, origem, entre outros. Nesse sentido, o Estado também precisa intervir dando respaldo ao trabalho do educador.

Para a efetivação dos direitos sociais, é necessário que o Estado intervenha com providências adequadas e todo um processo de regulamentação e implementação de políticas públicas. Esses direitos sociais, de acordo com Bobbio (2000, p. 508), “tendem, senão a eliminar, a corrigir desigualdades que nascem das condições de partida, econômicas e sociais, mas também, em parte, das condições naturais de inferioridade”.

Ao pesquisar sobre “cultura como direito”, Natália Fernandes, doutora em Sociologia e professora do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, destaca que “no mundo ocidental moderno o Estado passa a se ocupar efetivamente dos negócios da cultura ao longo do século passado, quando as Constituições abriram um título especial para a ordem econômica, social, educação e cultura” (FERNANDES, 2011, p.174). No entanto, na primeira metade do século XX, segundo esta autora, as Constituições teriam se referido à cultura de modo vago e sintético:

(...) na maioria das vezes assegurando, como forma de direito individual, o direito à livre manifestação do pensamento, os direitos autorais e de invenção. Porém, da segunda metade do século em diante, as Constituições alargaram os horizontes da proteção da cultura, surgindo daí a ideia de direitos culturais como direitos fundamentais do homem (FERNANDES, 2011, p.174).

A autora destaca, ainda, que no Brasil a cultura aparece em textos constitucionais a partir de 1934, mas que apenas na Constituição Federal de 1988 se falou, pela primeira vez, em direitos culturais. Trata-se do Artigo 215, que estabelece os direitos culturais na categoria de direitos humanos fundamentais. O referido artigo dispõe que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (SILVA, 2001, p. 49).

Na contemporaneidade, os discursos sobre cultura tendem a assumir diversas perspectivas, sentidos e frentes de lutas. De acordo com Geertz (1989, p.15), “a cultura é um sistema ordenado de significados e símbolos, em cujos termos os indivíduos definem seus mundos, revelam seus achados e fazem seus julgamentos”. Porém, segundo Stuart Hall (2006, p.13), à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis. Identidade e cultura podem ser modificadas e remodeladas no processo das relações sociais, tornando-se, por vezes, contraditórias, o que reitera a importância de

conhecê-la desde suas raízes, para compreender de que modo e em que momentos ou situações foram sendo modificadas. Mais que isso, o que influenciou estas transformações ou remodelações.

Mas em casos em que se coloca a necessidade de uma educação intercultural, como pensar a relação entre cultura, currículo e diversidade étnico-racial? Heis aí o grande dilema do educador.

A inclusão do legado indígena e africano nos currículos escolares e acadêmicos abre caminho à valorização da história e cultura desses povos, mas também nos mostra os currículos como objetos que autorizam ou desautorizam determinados discursos, podendo ser usados tanto para dar acesso a conhecimentos legitimados como para a produção de sujeitos, ou seja, para a produção de modos de pensar, agir e atuar no cenário atual. Para Silva (2009, p. 196) o discurso do currículo:

(...) autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos como sujeitos; (...) o currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção de conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos.

Para além de concepções teóricas, pensar em currículo escolar implica pensar no conjunto de ações definidas pelas Secretarias da Educação Estaduais e Municipais para a concretização das políticas educacionais, visando atender aos desafios do mundo contemporâneo e transmitir os saberes necessários à inserção social. Implica, portanto, educar para além da formação de competências para o mercado de trabalho, projetando e promovendo aprendizagens diversificadas nas quais os conteúdos curriculares sejam abordados articulados com produções socioculturais, fenômenos naturais e a realidade dos diferentes sujeitos. Significa democratizar o acesso ao patrimônio cultural, mas também ver e fazer ver como foi se constituindo a história do nosso presente. Implica, de acordo com Gadotti<sup>3</sup>, em transformar a escola num espaço de formação crítica, de conscientização e desalienação que permita a articulação das diferenças.

No entanto, nos currículos escolares o espaço para a discussão das diferenças, nas quais estão inscritas as questões étnico-raciais, tem sido mínimo, pois se passa uma vida escolar inteira explanando sobre o Império Romano, a Revolução Industrial na Inglaterra, o feudalismo na Europa, a Revolução Francesa, a Guerra Civil Norte-americana, a Independência do Brasil, mas quando se aborda a história desses grupos étnicos, faz-se em

---

<sup>3</sup> GADOTTI, Moacir. Novas perspectivas para a educação. Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/6692/novas-perspectivas-para-a-educacao.aspx>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

apenas algumas horas. Apenas recentemente, com a Lei 10.639/03 e Lei 11.645/083, é que se abriram possibilidades de inclusão desta temática na Educação Básica. Mas, por maior que tenha sido esta conquista, o espaço continua mínimo, dado que se propõe como uma entre tantas outras temáticas a serem discutidas no interior de determinadas disciplinas.

De acordo com Fonseca & Pimenta (2012) a educação como um direito humano e social vem ganhando espaço nas discussões, muito relacionada à questão da exclusão, pois durante muito tempo a escola possuía o papel de selecionar “os melhores” para suprir as necessidades do mercado de trabalho e, nesta seleção, ficavam de fora as mulheres, os negros, os indígenas, os deficientes e todos aqueles que eram considerados incapazes.

Tais discussões teriam como premissa a busca de soluções para a superação das desigualdades sociais, mas acabam repercutindo na promoção de políticas de inclusão muito mais relacionadas à questão da garantia de acesso à educação e inserção social, do que à valorização dos conhecimentos historicamente construídos por estes indivíduos. Haja posto que, nos currículos escolares, ainda não possuímos disciplina específica que aborde as questões étnico-raciais e/ou diversidade cultural, as quais são geralmente contempladas no interior de áreas de conhecimentos consagradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como história, literatura, entre outras.

No que concerne aos aportes legais, a Constituição Federal de 1988 define que a educação é direito de todos e dever do estado e da família, e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A educação é o meio de garantia dos demais direitos civis, políticos e sociais, assim, o cidadão está apto a exercer o seus direitos. Direitos, estes, garantidos também na Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei 9.394/96) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

No seu Art. 4º, o ECA determina como dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Já a LDB 9.394/96, reitera as obrigações da família e do Estado e esclarece que a educação não deve ser compreendida apenas como aquela que acontece no espaço escolar. Conforme consta no seu Art.1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos



movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB, Lei 9394/1996).

Além de disciplinar a educação escolar, que deverá se desenvolver, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias, a LDB 9.394/96 define que educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho, mas também à prática social. Para Stuart Hall (1997) a prática social e cultura estão interligadas, pois todas as práticas sociais têm uma dimensão cultural. Segundo este teórico:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação<sup>4</sup>.

Nessa ótica, ao se dar acesso, no contexto escolar, a essas práticas sociais (ou culturas), em alguma medida, garante-se o direito não apenas de preservação e compartilhamento de saberes históricos que foram se perdendo (ou se ocultando) ao longo do tempo, mas à revisão de crenças e valores e à interação com as tradições socioculturais dos diferentes grupos étnicos que compõem a nacionalidade brasileira.

A Constituição Federal de 1988, no Art. 27, inciso I, defende “a difusão de valores fundamentais no interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos de respeito ao bem comum e a ordem democrática”, que surge como embasamento para a criação de leis como a Lei 10.639/03 e Lei 11.645/083, objetivando que os princípios constitucionais de igualdade sejam mantidos e que sejam respeitadas as questões pertinentes à diversidade cultural étnica. A primeira lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, tornando obrigatório no currículo educacional a temática "História e Cultura Afro-Brasileira", sendo modificada pela lei 11.645/08 que estendeu a temática para a o contexto indígena. A inclusão destas temáticas nos currículos escolares permitirá ampliar, de maneira ética, a discussão da diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira com vistas ao fim do preconceito.

Conforme está posto na 11.645/08, o Art. 26-A acrescido à Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) pela Lei 10.639/03 determina que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares se torne obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Mas, ainda que se defina, no conteúdo programático, o estudo dos

---

<sup>4</sup> Excerto retirado do artigo intitulado “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”, que, segundo o autor (Stuart Hall), constitui o capítulo 5 da obra *Media and Cultural Regulation*, da série organizada pela Open University denominada *Culture, Media and Identities* (Cf. referências bibliográficas).

diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos - tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil -, estes conteúdos, segundo o parágrafo 2º do artigo acima referido, “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira”. Assim, há mais de cinco anos as escolas públicas e privadas da Educação Básica são orientadas a incluir no seu conteúdo programático a história e cultura afro-brasileira e indígena, com o objetivo de resgatar a contribuição desses povos nas áreas social, econômica e política que constituem a história do Brasil.

No que se refere à inclusão da história afro-brasileira e africana na pauta escolar, a partir da Lei 10.639/03 houve alguns avanços para a sua implementação, a exemplo da Resolução n.01/2004 e Parecer n.003/2004 do Conselho Nacional de Educação, que regulamentam a inclusão desses conteúdos na Educação Básica e Educação Superior.

A Resolução n.01 de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação junta preceitos analógicos de alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases, de Leis Orgânicas Estaduais, de Leis Ordinárias municipais, bem como do disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990) e no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001) e, com base nesses dispositivos legais e reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, propõe, no Parecer CNE/CP 003/2004 aprovado no dia 10 de março de 2004, o seguinte objetivo:

Atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art.215 e Art. 216, bem como nos Art.26, 26A e 79B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Já no que se refere a não inclusão, até então, da cultura e história indígena nos currículos da educação básica e superior, de acordo com Benedito Preziosi<sup>5</sup>, coordenador de Educação Indígena na PUC/SP, se deve ao fato de que a preocupação era com a escola na

---

<sup>5</sup> Vídeo intitulado “A obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena -Brasilianas”, disponível no Youtube, no seguinte link: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_QE6ppxk0vQ](https://www.youtube.com/watch?v=_QE6ppxk0vQ)>. Acesso em: 02 nov. 2015.

aldeia, com um ensino diferenciado. Então incluir esta temática na escola pública não era prioridade. Em 2006 alguns educadores teriam reivindicado junto ao MEC a inclusão da cultura e história indígena no currículo escolar, mas não obtiveram retorno. Porém dois anos mais tarde surge a Lei 11.645/08 que torna obrigatória a discussão desta temática nas escolas. A partir de então, de acordo com Prezia, passa-se a perceber que o indígena, no contexto urbano, teria ficado mais sensível a esta questão. O desafio agora é a implementação da Lei, algo que deverá ser acompanhado de perto pelas Secretarias da Educação e do próprio Ministério da Educação, pois ainda que este não atue diretamente na gestão no âmbito do Ensino Básico, ele atua em parceria com as Secretarias Municipais e Estaduais. E, para a inclusão de novas temáticas nos currículos escolares, é preciso pensar antes na formação dos professores que atuarão nas licenciaturas e na abordagem desses novos temas.

No entanto, há que se considerar que a inserção nos currículos da Educação Básica como “temática” e não como disciplina não cria espaço próprio de abordagem, dado que esta ocorrerá no âmbito das diferentes áreas de conhecimentos, com diferentes níveis de aprofundamento, sendo uma entre tantas outras temáticas que serão discutidas nessas áreas, o que reflete um modelo educacional assentado em ideologias tradicionais dominantes e a hierarquização dos conhecimentos. O que nos leva a questionar, ainda que retoricamente, em que medida as escolas estão efetivamente desenvolvendo estes temas e como está se pensando e propondo as abordagens em meio a outros conteúdos compreendidos, ao longo dos anos, como indispensáveis à formação dos sujeitos?

O combate ao preconceito passa pela educação e exige repensar o currículo como caminho para a promoção de uma educação inclusiva, pressupondo a necessidade de planejá-lo coletivamente e de propor conteúdos e modos de abordagem que contemplem a valorização das diferenças. À escola, como aparelho ideológico, compete atuar com vistas à eliminação de qualquer tipo de preconceito e essa missão é de todos os envolvidos no processo educacional. No entanto, cabe ao pedagogo propor estratégias com vistas à promoção do diálogo entre os profissionais da educação, convocando-os, sensibilizando-os e preparando-os para o trabalho com vistas ao reconhecimento e valorização das diferenças.

Trata-se de um trabalho que não se resume a selecionar conteúdos relacionados às histórias e culturas dos povos, atendendo às determinações legais. A curricularização destes temas, por si só, não minimiza a desalienação e o preconceito étnico-racial. Requer também a avaliação constante da práxis pedagógica e a elaboração de propostas de ensino que comecem pela revisão da linguagem utilizada, das atitudes dos educadores para com as minorias ou culturas, dos exemplos utilizados, das relações sociais entre alunos, dos estereótipos

transmitidos através dos livros didáticos, das formas de avaliação, entre outros aspectos que podem estar reproduzindo ideias que precisam ser superadas para que esta inclusão cultural se efetive.

Acentua-se, portanto, a responsabilidade e o desafio do pedagogo no que se refere à criação de espaços de pesquisa, discussão e reflexão a respeito destas temáticas, de forma que tanto os docentes como os discentes não apenas conheçam a história e cultura dos diferentes povos, mas que compreendam a sua importância e influência na formação da sua identidade, história e cultura.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo realizado revela que as leis existentes que obrigam o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas são ainda bastante limitadas, dado que o campo concedido à discussão dessas temáticas se dá no âmbito de determinadas disciplinas, disputando espaços com outros temas já conhecidos, os quais vêm sendo abordados ao longo do tempo. Ao analisar a realidade das escolas é possível que venhamos a encontrar a discussão da história e cultura indígena sendo promovida associada ao “Dia do Índio” e a africana e/ou afro-brasileira relacionada ao “Dia da Consciência Negra”. E ao serem abordadas apenas em situações pontuais, não se oportuniza reflexões mais profundas a respeito das contribuições destes povos. O ideal seria que a elas fosse destinado espaço próprio de discussão, criando-se área específica de conhecimentos que enfocasse a história e cultura dos diferentes povos que constituem o contexto social no qual estamos inseridos.

Cabe salientar que a desalienação poderá levar os sujeitos à valorização da diversidade cultural, ao respeito às diferenças e ao reconhecimento da contribuição da cultura indígena e afro-brasileira à história e desenvolvimento do Brasil, podendo, inclusive, repercutir em mudanças de pensamento, de condutas e produção de identidades. E, ainda, que a abordagem desses temas encontra respaldo no combate ao preconceito racial que cresce cotidianamente numa estreita relação com a desinformação dos indivíduos.

Na identificação de estratégias para a efetivação da inclusão das temáticas recomendadas pela Lei 11.645/2008, o pedagogo deverá ter clareza da importância deste conteúdo para a formação dos indivíduos, pois o conhecimento leva ao entendimento, ao respeito e aceitação não apenas das diferenças, mas das contribuições das diversas culturas oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira. No contexto da inclusão, conforme aponta Kailer & Papi (2014, p.7), “é

preciso inovar metodologias de ensino, reformulando práticas e propondo melhorias e valores que promovam uma educação para todos, que respeite as características dos diferentes alunos”.

Desta forma, além do conhecimento teórico-prático necessário à efetivação das ações, este profissional precisará conhecer as leis que regem o sistema educacional e compreender a função social da escola, no sentido da formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes do seu papel na transformação da realidade em que vivem.

Uma escola que busca atender a todos os alunos necessita que esse profissional, coordenando o trabalho coletivo da escola, facilite e conduza, junto aos professores e à comunidade escolar, práticas que respeitem e valorizem a diversidade, na qual estão inscritas as histórias e culturas que compõe o nosso presente, e não apenas aquelas que remontam a supremacia de uns em relação a outros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOBBIO, N. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BRASIL. **LEI Nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 02 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução n.1, de 17 de junho de 2004**. *Dário Oficial da União*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em 07 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 02 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.634 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 06 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 07 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 20 out. 2015.

BUJES, Maria I. E. **Governando a Subjetividade: a Constituição do Sujeito Infantil no RCN/EI**. In. *Pro-Posições* - vol. 13. n.1 (37) - Jan/abr. 2002. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/37-artigosbujesmie.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2011.

FERNANDES, Natalia Morato. **A cultura como direito:** reflexões acerca da cidadania cultural. In. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 2, p. 171-182, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/13256/13824>>. Acesso em 07 nov. 2015.

FISCHER, Rosa M. Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação.** In. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, novembro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

FONSECA, Jorge A. L.; PIMENTA, Renata Walesca. **A chegada dos desiguais à escola:** novas formas de inclusão/exclusão. In. *IX ANPed Sul*, 2012. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao\\_Cultura\\_e\\_Relacoes\\_Etnico\\_Raciais/Trabalho/06\\_39\\_27\\_2796-6886-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Cultura_e_Relacoes_Etnico_Raciais/Trabalho/06_39_27_2796-6886-1-PB.pdf)>. Acesso em: 02 nov. 2015.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1989.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. **The centrality of culture:** notes on the cultural revolutions of our time. In.: THOMPSON, Kenneth (ed.). *Media and cultural regulation.* London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997 (Cap. 5).

KAILER, Priscila G. da Luz; PAPI, Silmara O. Gomes. **O papel do pedagogo em relação à inclusão escolar.** In. *X ANPED SUL*, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/859-1.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/859-1.pdf)>. Acesso em: 04 nov. 2015.

MURTA, A. M. G. **Contribuições da psicologia sócio-histórica para a Educação Inclusiva:** os sentidos produzidos por professores da educação infantil de uma cidade do Vale do Jequitinhonha acerca da inclusão escolar. *Dissertação* (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **Orientador Educacional ou Pedagogo.** In: *Revista da ANDE*, São Paulo, n. 9, p. 29-37, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sentido da Pedagogia e Papel do Pedagogo.** In: *Revista da ANDE*, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e identidade social:** territórios contestados. In: *SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, J. A. **Da ordenação constitucional da cultura.** São Paulo: Malheiros, 2001.

VASCONCELLOS, C. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Cultura, Culturas e Educação.** In. *Revista Brasileira de Educação.* Maio/Jun/Jul/Ago 2003, N° 23. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01> >. Acesso em: 03 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Michel Foucault e os estudos culturais.** In: Costa, M. V. (org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema.* Porto Alegre: UFRGS, 2000.