



A INCLUSÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA CONFORME AS LEIS 10.639 E 11.645

Francisca Maria Neta

Professora do Curso de História na UNEAL; Coordenadora do Grupo de Estudo do Patrimônio, Imagem e Memória – GEPIM; Mestranda em História – PPGH/UNICAP
francisca.neta@uneal.edu.br

Deisiane da Silva Bezerra

Professora da educação básica na Secretaria Municipal de Educação-SEMED/AL; Membro do Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas – GPHIAL; Mestre em História – PPGH/UFCG
deisybezerra@hotmail.com

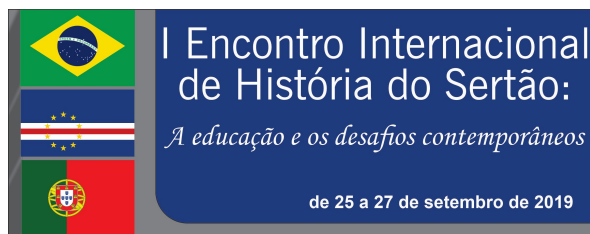
RESUMO

A inclusão no ensino de história a cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, de acordo com a 11.645/08, tem como proposta ampliar a diversidade étnica, religiosa e cultural do povo brasileiro no sentido de intensificar a percepção de mundo dos educandos. Busca-se analisar as práticas de ensino e a receptividade do educando no estudo dessas sociedades, a partir de experiências no ambiente escolar, sobre a cultura afro-brasileira. Para possibilitar essa discussão, nos fundamentaremos em autores como: Circe Bittencourt, Edson Silva, Linda Heywood, Maria da Penha Silva entre outros. Metodologicamente, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a análise qualitativa da relação ensino/aprendizagem na Escola Estadual Graciliano Ramos, situada no município de Palmeira dos Índios/AL. A análise concerne não apenas em introduzir estes conteúdos às disciplinas, mas trabalhá-los numa perspectiva ampla, fazendo uma reflexão sobre o lugar do negro e do índio nos processos históricos, assim como a construção da identidade e o pertencimento dos educandos com a cultural local.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Ensino. Patrimônio.

Introdução

Discutir sobre a temática cultura afro-brasileira e indígena, significa lidar com conceitos pejorativos. Pois as memórias do senso comum estão impregnadas de informações incompletas e/ou deturpadas acerca dos negros e índios no Brasil. Desse modo, imagens cristalizadas e generalizantes vinculadas a um passado distante, mais especificamente o



momento inicial da colonização portuguesa no Brasil, quando se trata da temática indígena e, desconexas de processos históricos de lutas e conquistas, quando da temática indígena. Desconsiderando assim, os protagonismos negro e indígena e processos de trocas culturais, violentos ou espontâneos.

Considerando que os currículos trabalhados nas Escolas públicas seguem os moldes traçados pelo Ministério da Educação – MEC, de acordo com a Lei 9.394 de 1996. A obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no nível básico pela lei 11.645/08 propõe uma reconstituição de processos históricos desconstruindo estereótipos arraigados no imaginário da sociedade. Nesse sentido, os debates devem ser norteados na perspectiva da interculturalidade crítica, refletindo a respeito das relações étnico-raciais e reconhecendo as sociodiversidades existentes no Brasil (SILVA, 2010).

Para promover a compreensão dos contextos históricos em que ocorreram os processos vivenciados por negros e indígenas na história do Brasil foi estabelecida uma análise das situações nos contextos macro e micro, no intuito de compreender as práticas constituídas a partir desses contextos e assim fazer uma análise mais completa sobre eles (CERTEAU, 2014). Tendo como norte, pesquisas históricas aliadas a teorias voltadas para o ensino, contemplando assim o espaço da sala de aula, como lugar de criticidade, desconstrução de estereótipos e resistência a histórias totalizantes.

Educação, cultura e patrimônio

Preservar, tem se limitado a guardar modelos engessados e simbólicos de representação. Um interesse muito comum na sociedade contemporânea em manter “vivos” e “intocáveis” símbolos que façam referência ao que reconhecem enquanto identidade nacional. Assim, em fins do século XIX, quando nascia a nação brasileira, a busca pela afirmação da identidade nacional carecia da representatividade simbólica expressada nas raças que a constituíram (SILVA, 2016). Buscando na rememoração e ritualização desses símbolos tradicionais, base para sua reconciliação com o passado, firmando esses símbolos na categoria de patrimônio (BENJAMIN, 1987).

Construía-se no país uma nova paisagem sociocultural e política intensificada no início do século XX. O que se tornou mais evidente a partir de 1922, quando ocorreu a



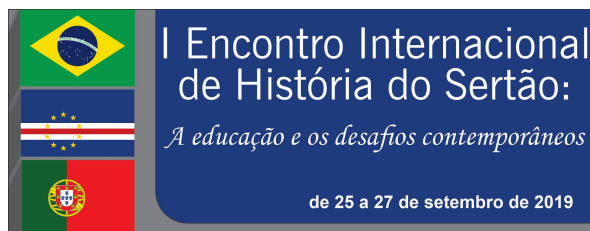
Semana da Arte Moderna em São Paulo, provocando mudanças na estética da Literatura e das Artes no país. Os intelectuais anunciavam o início de uma perspectiva valorizando aspectos como a liberdade de expressão e autonomia, no contexto de uma sociedade conservadora, enquanto outros tinham posturas mais sóbrias e nacionalistas. Portanto, existiam posições antagônicas em torno da chamada identidade brasileira, também expressa na figura do índio, do negro e do mulato. Enquanto isso, na ótica dos intelectuais do período, a exemplo de NINA RODRIGUES (1935) e ROMERO (1977), a permanência dos costumes ligados as origens diversas da sociedade brasileira, representava um atraso para a formação de uma identidade nacional para o povo brasileiro.

Pesquisar as operações de ritualização cultural contribui para compreensão das relações da modernidade com o tradicional, bem como, a maneira que legitimam quem construiu ou se apropriou delas. O patrimônio é apropriado enquanto força política quando é teatralizado, quando isto acontece em comemorações, monumentos e museus, tornando-se um objeto identitário construído a fim de representar a essência nacional e, também é evidenciado através das comemorações em massa. E, a escola, neste contexto, serve a essa teatralização, necessária para fazer do patrimônio um símbolo de identidade nacional. Porém, a ritualização em demasia, condiciona elementos aceitos como constitutivos dessa identidade no Brasil às rotulações (CANCLINI, 2013).

A excessiva ritualização – com um único paradigma, usado dogmaticamente – condiciona seus praticantes para que se comportem de maneira uniforme em contextos idênticos e incapacita para agir quando as perguntas são diferentes e os elementos da ação estão articulados de outra maneira. (CANCLINI, 2013, p.166).

Portanto, as aprendizagens formais e informais sobre as situações mutáveis têm seu desempenho dificultado, quando deixam de ter espaço no mundo contemporâneo em detrimento de imagens estáticas. O tradicionalismo, torna-se um recurso para suportar essas “desordens sociais”, a exemplo dos resultados das experiências de misturas, através dos contatos interétnicos, que não se encaixam aos modelos cristalizados e pré-concebidos. Pois para se voltar ao passado, eles desconsideram produtos culturais do presente (CANCLINI, 2013; OLIVEIRA, 1998).

A comemoração do passado “legítimo” daquele que corresponde à “essência nacional”, à moral, à religião e a família passa a ser a atividade cultural



preponderante. Participar da vida social é agir de acordo com um sistema de práticas ritualizadas que deixam de fora o “estrangeiro”. (Idem, p.167).

O patrimônio se torna um depósito de tradições contidas em objetos. As visitas aos museus, que deveriam ser importantes ferramentas a somar na aprendizagem escolar, muitas vezes, se tornam palco, responsável por conter e proteger grupos hegemônicos em um sistema ritualizado de ação social. Onde se pode encontrar anacronismos e objetos organizados de modo a se desvincular do sentido social em que são produzidos. Porém, contribuem também para a industrialização e democratização da cultura. Ao considerar a retratação das culturas negra e indígenas pelos museus¹. Percebe-se que em geral não há um cuidado em separar objetos de acordo com a etnia indígena que derivam, ou colocar negro e índio em papéis de destaque. Ao tempo, que desconsideram seus processos históricos (CANCLINI, 2013).

As culturas étnicas são exibidas com a função de demonstrar que são parte de um projeto de nação. No entanto, a população acaba por desconhecer aspectos de suas novas condições de vida: situações de contato entre índios e não-índios, disputas territoriais, manifestações, movimentos negros organizados, posicionamentos e ações políticas e adaptação aos processos históricos dizimadores (OLIVEIRA, 1998). Há uma preferência por mostrar em livros didáticos, paradidáticos e, também em museus, um patrimônio cultural não problematizando essas situações.

Para um estudo aprofundado sobre a Cultura de um povo enquanto rede multifacetada de significados é necessário isolar seus aspectos, especificando suas relações internas, para então caracterizar o sistema de forma geral, considerando seus símbolos básicos de organização. Os estudos etnográficos contribuem nesse sentido, por consistirem em uma descrição densa das situações, combinada com sua interpretação dos símbolos; interligando análise de dados e significação do discurso social. Deste modo, reduzir a identidades à recortes históricos isolados é uma análise que não atende a complexidade das histórias e culturas afro-brasileiras e indígena (GEERTZ, 2015).

De acordo com Geertz (2013, p.22), “O estudo interpretativo da cultura, representa um esforço para aceitar a diversidade entre várias maneiras que seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vivê-los”. Porém, as percepções sobre a cultura negra e indígena



são construídas pelas impressões limitadas que se tem delas. Para pensar experiências diferenciadas é necessário lançar mão de uma análise sensível para perceber na “normalidade” características excepcionais. Assim, os vários aspectos de relacionamento com a realidade, ou seja, o que se deixa perceber, não são desprendidos do real, mas tratam-se de uma representação, não necessariamente percebida de imediato dele.

Para Geertz, (2013, p. 123), “As ideias são visíveis, audíveis e [...] táctíveis, que podem ser contidas em formas que permitam aos sentidos, e através destes, às emoções, comunicar-se com elas de uma maneira reflexiva.”. Deste modo, manter a sensibilidade na análise das emoções presentes em cada evento, pode captar a representação das experiências, pois essas emoções são subordinadas a estes eventos, e vice-versa, portanto cada uma dessas experiências torna-se única.

Para pensar esses povos em suas relações com a sociedade envolvente estabelecendo um viés considerando as relações sociais, culturais e econômicas torna-se importante para a compreensão de um contexto histórico, a partir da perspectiva do historiador inglês Edward P. Thompson acerca dos costumes, na qual esse autor propôs um novo viés à história cultural em uma abordagem que teceu críticas aos estudiosos do folclore do século XVIII, que viam os costumes da plebe como resíduos do passado, causando um distanciamento que implicou no julgamento de tais costumes como inferiores remanescentes do passado. O que era lamentado pelo historiador, por entender que o costume deveria ser estudado em suas especificidades, como algo ocorrendo de forma particular, moldado pelas vivências, ambiente e mentalidades.

Mas o que se perdeu, ao considerar os costume (plurais) como discretas sobrevivências, foi o sentido intenso do costume no singular (embora com variadas formas de expressão) – o costume, não como posterior a algo, mas como *sui generis*: ambiência, *mentalité* um vocabulário completo de discurso, de legitimação e de expectativa (THOMPSON, 1998, p.14).

A consciência da classe trabalhadora, como sinal de resistência aos abusos da produção capitalista, incitou Thompson a fazer uma análise valorizando os costumes e comportamentos formadores de uma identidade social. Enfatizando as relações entre resistência social e as tradições (em constantes mudanças) das classes populares. Esses costumes tradicionais, defendidos ardentemente pelas camadas mais baixas, aliados as



insurgências ocorridas no período, são para o historiador, características fundamentais no moldar da identidade social no que diz respeito à cultura.

Para analisar esses processos, muitas vezes às margens da historiografia oficial, é de suma importância considerar as memórias orais indígenas e negras sobre esse período. Para isso, é necessário entender a discussão sobre o trabalho do historiador através desse tipo de narrativa, muitas vezes desacreditado pela história positivista fixada apenas em documentos oficiais e tornando ainda mais difícil formular um discurso de convencimento, por meio de métodos e procedimentos históricos, elaborados a partir da oralidade.

O conceito circularidade cultural utilizado por Ginzburg (2002), colocou em questão a ideia de uma cultura engessada ou de assimilação cultural unilateral, tão discutido nos séculos XIX e XX tanto por antropólogos como por historiadores. E ainda na atualidade presente no imaginário da sociedade. Esse conceito prevê o dinamismo entre as culturas, quando evidencia as relações de troca de aspectos culturais, desarticulando ideais de uma hegemonia cultural. Entendendo assim, a necessidade de o historiador pesquisar alargando seu arcabouço teórico objetivando a interpretação de códigos, sem desconsiderar os processos históricos.

A partir da introdução e análises das narrativas orais, bastante exploradas em outras áreas das Ciências Sociais, compreendidas na perspectiva de Verena Alberti (2004), são indiscutivelmente fatos. Assim, torna-se possível perpetrar uma redefinição nas práticas e métodos da pesquisa, que extrapolem as limitações do Positivismo, rompendo o silêncio de uma história oficial elitizada. Os arquivos orais proporcionaram uma aproximação com os antes excluídos pela história, os ditos dominados, percebidos pela História Oral, também, enquanto sujeitos da História.

Nesse contexto, percebe-se que a preocupação do professor de história não deve se limitar ao aprendizado de seus alunos em sala de aula, mas com o que o envolve socialmente, incluindo problemáticas tão presentes como a referente as generalizações, enganos históricos e visões pejorativas (BITTENCOURT, 2004).

O saber histórico: desafios e possibilidades



O professor de história, ao provocar no aluno a busca pelo conhecimento, aliando o saber, o analisar e o criticar, torna-se responsável, no ato do aprendizado, pelo que o aluno capta. Nesse sentido, entender e valorizar a diversidade faz o aluno levantar problemas no sentido de buscar transformar realidades antes apenas impostas como saberes absolutos.

O saber histórico deve estimular mudanças, trocando conhecimentos pré-concebidos e alheios a análises mais aprofundadas, por saberes significativos imbuídos de criticidade, dando este direcionamento para apreensão do conhecimento por ele proposto. Provocando assim, a inserção de novas ideias e caminhos. Extrapolando a ideia de uma sala de aula onde apenas se transmite informações, mas onde é construída uma relação onde professor e aluno são agentes ativos no processo de aprendizagem (BITTENCOURT, 2004).

Através dessa prática, o ensino de história poderá possibilitar a apreensão de conceitos que possibilitem aos estudantes o conhecimento dos processos históricos e sociais presentes nas experiências de negros e indígenas, e não só referente ao período colonial e imperial, como ainda acontece constantemente em escolas públicas, mas, adequando os seus olhares às exigências das situações reais (PINSK; PINSK, 2010). E desta forma, passar a produzir uma compreensão crítica, garantindo o sentido formador das aulas.

O processo ensino/aprendizagem não acontece apenas nos limites da sala de aula. É necessário entender que outros fatores podem vir a contribuir ou não com ele. Nestes termos, a inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena em escolas da rede pública e privada encontra mais barreiras do que pontes.

Nessa abordagem, à experiência em uma escola da rede pública, na qual percebeu-se a ausência de projetos e ações pedagógicas que promovessem a efetivação da inserção destes conteúdos em sala de aula. Em um segundo momento, foi apresentado um projeto de intervenção em sala de aula, através da parceria entre professores e bolsistas do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, objetivando trabalhar conceitos como Identidade, Representação e Religião, adaptados de acordo com a formação dos alunos. Considerando os processos históricos e desconstruindo estereótipos arraigados no imaginário dos estudantes.



Houve uma preocupação no sentido de criar um espaço de discursões em sala de aula, pensado por coordenação e professores, para trabalhar essas temáticas, não só em datas comemorativas, mas em discussões diárias que perpassam por diferentes disciplinas.

Porém, um problema comum é o difícil acesso a um material didático e paradidático que comportem a dimensão da necessidade específica da série em que se trabalha. Mesmo que estes possam ser buscados em outros espaços, a exemplo da internet, muitas vezes, há uma dificuldade em adequá-los aos currículos e, também a realidade dos alunos, por professores de outras áreas, que não história, às vezes por falta de informação, outras de interesse.

Assim, a proposta da inserção desses conteúdos, encontra obstáculos ainda maiores, em se tratando da receptividade e empatia de professores, a apreensão para posterior transmissão desses conhecimentos, que deveriam ser trabalhados numa abordagem interdisciplinar. Essa resistência a aplicação se dá também devido a falta de investimento em formações nessa área específica, o que limita a possibilidade de os profissionais atenderem as necessidades do educando, no sentido de transmitir informações e provocar a ativação de um pensamento crítico. Sugerindo discursões mais aprofundadas que as pontuais existentes sobre negros e indígenas, forjadas em imagens estereotipadas e simplistas. Deste modo, o professor deve estar, na medida do possível, atento às novas leituras e concepções históricas, em meio as constantes limitações, geralmente ligadas a tempo ou dinheiro, pois quando para de ler e buscar novos conhecimentos, morre profissionalmente (KARNAL, 2010).

Dentro desse contexto, se faz necessário estabelecer alguns questionamentos como: Quais os conteúdos abordados em sala de aulas? Como eles são abordados? E, quais são as prioridades no currículo escolar? Que podem nortear essa discussão.

Nesse sentido, proporcionar formação específica a estes profissionais, possibilitaria o alargamento das possibilidades de compreensão sobre os processos históricos vivenciados por negros e indígenas, abordando as especificidades e estimulando a aceitação dos resultados das trocas culturais provocadas pelos contatos entre etnias. E desse modo, seguir outra linha que não o da história de dominação ideológica e cultural que a historiografia oficial faz referência, rompendo paradigmas e fugindo do reducionismo identificado nos livros didáticos, corrigindo assim os problemas curriculares.



Conclusão

Torna-se evidente a necessidade de fazer com que os debates em relação a temática indígena e negra na sala de aula permaneçam e conquistem cada vez mais espaço, promovendo assim o reconhecimento e respeito as sociodiversidades no Brasil. Não limitando as discussões ao conhecimento superficial. Mas, promovendo o estreitamento das relações e diálogos interculturais, estabelecendo ideais como respeito, ampliação e democratização dos saberes (SILVA, 2016).

Deste modo, os currículos da educação básica, devem considerar esse processo de resistências, trocas e, também escolhas. Provocando assim, mudanças efetivas na percepção dos educandos em relação a essas temáticas. E a escola nesse contexto, pode contribuir para o rompimento desses paradigmas, desconstruindo ideias cristalizadas, rompendo preconceitos e ampliando a possibilidade de amortizar as dívidas com as histórias não contadas.

Na luta por uma territorialidade negada, seja pelas circunstâncias espaço-temporal, seja pelas constituições historicamente construídas, a organização desse grupo perpassa por uma série de aspectos intrínsecos que pode haver divisão de perspectivas, tanto na cultura afro-brasileira quanto na cultura indígena.

Compreende-se tal postura pelos valores negados, seja pelo estigma e discriminação e, principalmente, pelo direito a preservação ao seu patrimônio imaterial: seus cantos, suas danças, a religiosidade, ritos e crenças, o modo particular de viver, os vínculos estabelecidos com a terra, às memórias de lutas, conflitos e resistência.

NOTAS

¹ Durante as aulas buscou-se considerar exemplos próximos aos alunos, tomando como exemplo o Museu Xucurus, onde se encontra um acervo voltado a temáticas negra e indígena, porém, não são colocadas em lugar de destaque, pelo contrário, negligenciam os protagonismos, encontram-se em mal estado de conservação, misturadas, sem legendas e não catalogadas.



Referências

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e História da Cultura**. Obras Escolhidas. v. 1, 3ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo, Edusp. 2013.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- _____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, Vozes, 2013.
- GINZBURG, Carlo. **Relações de força: História, retórica, prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p.40.
- KARNAL, Leandro. História Moderna: A história Moderna e a Sala de Aula. In: KARNAL, Leandro (Org). **História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p.127-143.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: **Mana**, vol.4, nº.1, p.47-77, abr. 1998.
- PINSK, Jaime; PINSK, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org). **História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p.17-37.
- RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os africanos no Brasil [1932]**. 2. ed. Revisão e prefácio de Homero Pires. São Paulo: Companhia Editora Nacional, série V, Brasileira, vol. IX, 1935.
- ROMERO, Sílvio. **Estudos sobre a poesia popular no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1977.
- SILVA, Edson. **Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1950-1988**. Campinas, SP, UNICAMP, 2008. (Tese Doutorado em História Social).
- _____, Os índios entre discursos e imagens: o lugar na História do Brasil. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula**



reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 2ª ed. Recife: Ed. dos Organizadores, 2016, p.15-41.

SILVA, Maria da Penha da Silva. Educação intercultural: a presença indígena nas escolas da cidade e a Lei 11.645/2008. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008.** 2ª ed. Recife: Ed. dos Organizadores, 2016, p.57-81.

THOMPSON, E. P. A economia moral da multidão In: **Costumes em comum: estudos sobre cultura popular tradicional.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.150-202.