

Edwaldo Costa  
Suélen Keiko Hara Takahama  
(Organizadores)

# COMPREENDENDO O PROCESSO DE INCLUSÃO



Edwaldo Costa  
Suélen Keiko Hara Takahama  
(Organizadores)

# COMPREENDENDO O PROCESSO DE INCLUSÃO



**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial****Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



## Compreendendo o processo de inclusão

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Yaiddy Paola Martinez  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizadores:** Edwaldo Costa  
Suélen Keiko Hara Takahama

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C737 Compreendendo o processo de inclusão / Organizadores  
Edwaldo Costa, Suélen Keiko Hara Takahama. – Ponta  
Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0085-1

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.851221805>

1. Inclusão. I. Costa, Edwaldo (Organizador). II.  
Takahama, Suélen Keiko Hara (Organizadora). III. Título.

CDD 371.9

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**  
Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br



## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



## APRESENTAÇÃO

Em atenção ao movimento mundial de inclusão, que enfatiza a necessidade de alcançarmos uma educação para todos(as), centrada no respeito e valorização das diferenças, a Atena Editora apresenta o Ebook “Compreendendo o processo de inclusão”, que aborda a concepção de educação inclusiva, constituindo um novo enfoque para a educação especial e trazendo contribuições valiosas para a reflexão sobre a transformação conceitual e prática do sistema educacional. A obra tem como objetivo ampliar e disseminar conhecimentos técnicos e científicos, estimular o intercâmbio de experiências entre os diversos profissionais e pesquisadores que atuam no processo de inclusão educacional e atendimento às necessidades educacionais especiais dos(as) alunos(as). Está organizada em dez capítulos que trazem assuntos como Transtorno do Espectro Autista, Formação do professor do Atendimento Educacional Especializado, Linguagem oral em pessoas com deficiência auditiva, Política de Inclusão, Educação Inclusiva, Extensão Universitária para estudantes com deficiência, Relações Étnico-Raciais na Legislação Brasileira, Inclusão do deficiente congênito no mercado de trabalho, Síndrome de Asperger e Estratégias de ensino da parasitologia para alunos com deficiência, oferecendo aos(as) leitores(as) informações que enriquecem a prática pedagógica.

Pretende-se também propor análises e discussões a partir de diferentes pontos de vista: científico, educacional e social. Assim, não podemos pensar em inclusão sem atingirmos o âmago dos processos exclusionários tão inerentes à vida em sociedade. Reconhecer a exclusão, seja ela de qualquer natureza e tome a forma que tomar, é o primeiro passo para nos movermos em direção à inclusão na sala de aula, na escola, na família, na comunidade ou na sociedade.

Como toda obra coletiva, esta precisa ser lida tendo-se em consideração a diversidade e a riqueza específica de cada contribuição.

Por fim, espera-se que com a composição diversa de autores e autoras, temas, questões, problemas, pontos de vista, perspectivas e olhares, este e-book ofereça uma contribuição plural e significativa.

Edwaldo Costa  
Suélen Keiko Hara Takahama




## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL (ECG), A AGENDA 2030 E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NAS ESCOLAS REGULARES: UM (NOVO) DIÁLOGO FRENTE AOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA


Marcela Taís dos Santos Hungaro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8512218051>

### **CAPÍTULO 2..... 13**

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Rita de Cássia Araújo Abrantes dos Anjos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8512218052>

### **CAPÍTULO 3..... 26**

ANÁLISIS DEL LENGUAJE ORAL EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA: FUNDAMENTOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Guadalupe Esther Gil Chávez

Araceli Contreras Robledo

Martha Mónica Salcedo Camacho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8512218053>

### **CAPÍTULO 4..... 38**

A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA SURDOS E OUVINTES: PRINCIPAIS DESAFIOS


Suélen Keiko Hara Takahama Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8512218054>

### **CAPÍTULO 5..... 50**

ABORDAGEM DIAGNÓSTICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REMOVENDO BARREIRAS CRIANDO OPORTUNIDADES

Marcia Aparecida Bento Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8512218055>

### **CAPÍTULO 6..... 64**

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ICSA/ UFPA: RELATO E REFLEXÕES

Rubens da Silva Ferreira

Ana Maria Pires Mendes


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8512218056>

### **CAPÍTULO 7..... 76**

DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO DA “EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS” NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Valeska Nogueira de Lima

André Augusto Diniz Lira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8512218057>


**CAPÍTULO 8..... 91**

REVISÃO DA LEI DAS COTAS COM PROPOSTAS PARA MELHOR INCLUSÃO DO DEFICIENTE CONGENITO NO MERCADO DE TRABALHO

Regiane Borges Benjamim

Genivaldo de Souza Costa

Marcia Vilma Gonçalves de Moraes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8512218058>

**CAPÍTULO 9..... 97**

SÍNDROME DE ASPERGER E A INCLUSÃO NA SALA DE AULA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Adriana Silveira Monteiro Rodrigues

Claudilene Ferreira de Almeida

Candida Waldira Corrêa

Cristiane Aparecida de Sales

Danielly Gonçalves da Silva Sarturi

Dilma Machado Lima

Edna Alexandre da Costa

Juliana Martins Braga

Miriam Kelen Ribeiro Alves

Raquel Leme Vieira

Selma Ojeda Teixeira

Susimara da Luz Veríssimo Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8512218059>


**CAPÍTULO 10..... 109**

ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA PARASITOLOGIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA ABORDAGEM ATIVA

Clarissa Nascimento da Silveira Raso

Gerlinda Agate Platais Brasil Teixeira

Patrícia Riddell Millar

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.85122180510>

**SOBRE OS ORGANIZADORES ..... 122**

**ÍNDICE REMISSIVO..... 123**

## DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO DA “EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS” NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

*Data de aceite: 02/05/2022*

### **Valeska Nogueira de Lima**

Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora do município de Fagundes-PB

### **André Augusto Diniz Lira**

Doutor em Educação pela UFRN. Professor do PPGE/UFCG. Tutor do PET Pedagogia da UFCG

**RESUMO:** A educação é um processo social fundamental para o desenvolvimento da sociedade, sob a perspectiva da formação de sujeitos autônomos e capazes de construir uma sociedade pautada no acesso aos direitos sociais. Em busca da promoção de uma mudança social e cultural da visão de inferiorização dos povos indígenas e afro-brasileiros que perpassam a história do nosso país, diferentes parcelas da sociedade, principalmente o Movimento Negro, contribuem na problematização das relações étnico-raciais visando a promoção da diversidade social, histórica e cultural que, inegavelmente, constituem o Brasil. A aprovação de leis direcionadas à obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena representa uma conquista para a educação brasileira por proporcionar o reconhecimento da pluralidade da nossa sociedade. Logo, iremos fazer um breve percurso histórico, sem pretensão de exaustividade, para nos possibilitar um olhar crítico diante das marcas históricas e

das contradições geradas com a inserção do negro no acesso à escola e ao saber construído pela humanidade. Considerando os mecanismos internos e cotidianos de exclusão como marcas da história da educação brasileira, analisaremos a trajetória do acesso à escola e escolarização da população negra, ressaltando os aspectos de exclusão, resistência e inclusão do negro na busca pelo acesso à educação. Portanto, a partir da análise dos principais marcos legais para a educação das relações étnico-raciais, discutiremos aspectos relacionados à Constituição de 1988, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, ambas as legislações voltadas para a promoção da dignidade de todos e no reconhecimento da diversidade. Abordaremos também, alguns elementos fundamentais da Lei 10.639/03, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais instituídas em 2004 e da Lei 11.645/08, como legislação para a educação das relações étnico-raciais a partir da instituição da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras. O debate acerca dos dispositivos legais assume relevância por se constituírem como promotores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relações étnico-raciais, legislação, educação.

**ABSTRACT:** Education is a fundamental social process for the development of society, from the perspective of the formation of autonomous subjects capable of building a society based on

access to social rights. In search of the promotion of a social and cultural change of the vision of inferiorization of the indigenous and Afro-Brazilian peoples that permeate the history of our country, different parts of society, mainly the Black Movement, contribute to the problematization of ethnic-racial relations with the aim of promoting of the social, historical and cultural diversity that undeniably make up Brazil. The approval of laws aimed at the mandatory teaching of Afro-Brazilian and indigenous history and culture represents an achievement for Brazilian education by providing recognition of the plurality of our society. Therefore, we will make a brief historical tour, without claiming to be exhaustive, to enable us to take a critical look at the historical marks and contradictions generated with the insertion of black people in access to school and to the knowledge built by humanity. Considering the internal and daily mechanisms of exclusion as marks of the history of Brazilian education, we will analyze the trajectory of access to school and schooling of the black population, highlighting the aspects of exclusion, resistance and inclusion of black people in the search for access to education. Therefore, based on the analysis of the main legal frameworks for the education of ethnic-racial relations, we will discuss aspects related to the 1988 Constitution, as well as the 1996 Education Guidelines and Bases Law, both legislations aimed at promoting the dignity of all and in the recognition of diversity. We will also approach some fundamental elements of Law 10.639/03, of the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations instituted in 2004 and of Law 11.645/08, as legislation for the education of ethnic-racial relations from the institution of mandatory teaching Afro-Brazilian history and culture. The debate about the legal provisions assumes relevance because they constitute themselves as promoters of an educational policy aimed at the affirmation of cultural diversity and the realization of an education of ethnic-racial relations in schools.

**KEYWORDS:** Ethnic-racial relations, legislation, education.

## 1 | INICIANDO A DISCUSSÃO<sup>1</sup>

A reflexão sobre as relações étnico-raciais tem progressivamente ocupado um espaço significativo no debate acadêmico e nas políticas educacionais brasileiras. As reivindicações dos movimentos sociais foram fundamentais na evolução do tratamento da temática. Contudo, como a pesquisa educacional tem evidenciado, esse não é um processo linear, sobretudo no que respeita aos rebatimentos no cotidiano escolar. No cenário maior, a legitimidade de uma visão de mundo excludente e de práticas sociais discriminatórias configuram um quadro desalentador que respondem, em grande parte, pela reprodução da supremacia branca na vida social.

Na interlocução da discussão referente às relações étnico-raciais na educação, surgem questões relacionadas sobretudo ao currículo, à formação dos professores e as condições estruturais da educação pública do nosso país. (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012). Essa mobilização perpassa a educação escolar por esta ser reconhecida como um

---

<sup>1</sup> Este trabalho é um aprofundamento de um texto anterior dos autores que foi apresentado no III Congresso Internacional de Educação Inclusiva em 2018 e com um recorte de capítulo da dissertação intitulada “Representações sociais da cultura afro-brasileira, do aluno negro e suas implicações pedagógicas em Fagundes-PB” da autoria da primeira autora e orientada pelo segundo autor (LIMA, 2019).

instrumento fundamental para proporcionar a inclusão social defendida por movimentos sociais que reconhecem o valor da educação e lutam para que todos tenham o direito garantido, independentemente de cor, origem, religião, etc.

O movimento negro conquistou paulatinamente um lugar social e educacional na correção das desigualdades raciais. Essa conquista se refere à política educacional instituída, sobretudo a partir de 2003, como resultado de mobilizações sociais. Partindo dessa constatação, abordaremos, nesse capítulo de livro, as principais legislações voltadas para a educação étnico-racial como forma de ampliar a discussão já presente no contexto educacional, a favor da promoção de uma educação equânime, sempre necessária.

Em meio a um conjunto de referências que analisam o percurso historiográfico do negro na educação brasileira (CUNHA JÚNIOR, 2005; FONSECA, 2001; ROMÃO, 2005), percebe-se a invisibilidade dessa população nos processos de escolarização, resultando em desafios enfrentados pelo movimento negro, ao longo da história, na implementação efetiva de ações contra o racismo e o eurocentrismo que perpassam as relações no contexto educacional. Nesse sentido, buscamos perceber a discussão do negro dentro dos elementos da política pública educacional, sendo nossa intenção realizar um panorama geral dos aspectos relacionados à inserção desse nas instituições escolares em nosso país. Traçaremos a discussão de aspectos que denotam a exclusão dos negros no panorama educacional, tendo em vista que durante muito tempo a invisibilidade das pessoas negras proporcionou a ausência de legislações. Abordaremos também a luta dos movimentos sociais como imprescindível para um período de resistência e que culmina com a inclusão de políticas educacionais voltadas para a educação das relações étnico-raciais.

Por meio dos aspectos que denotam a exclusão do negro na escola e seu percurso de lutas e resistência, trataremos como marcos relevantes da inclusão na política pública educacional a Constituição de 1988, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, ambas as legislações voltadas para a promoção da dignidade de todos e no reconhecimento da diversidade. Abordaremos alguns elementos fundamentais da Lei 10.639 de 2003, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais instituídas pelo Parecer do Conselho Nacional da Educação em 2004 e da Lei 11.645 de 2008, como legislação para a educação das relações étnico-raciais a partir da instituição da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras.

## **2 | ASPECTOS QUE DENOTAM EXCLUSÃO DO NEGRO NO ESPAÇO ESCOLAR**

Desde o início da colonização no Brasil, as escolas criadas pelos jesuítas não atendiam a todos os brasileiros, pois para os filhos dos pobres a alternativa encontrada de sobrevivência estava voltada para a produtividade na lavoura, enquanto os filhos de uma pequena elite tinham acesso à educação, bem como contavam com professores particulares. (DEL PRIORI, 1996). Sobre esse aspecto, Del Priori (1996, p. 12) ressalta

que “a primeira dessas constatações aponta para uma sociedade certamente injusta na distribuição de suas riquezas, avara com o acesso à educação para todos e vincada pelas marcas do escravismo”.

Em meio às discussões acerca da escravidão, em 1871, a Lei do Ventre Livre foi aprovada sob o Gabinete de Visconde do Rio Branco. Essa lei estabelecia que todo filho de escravo nascido a partir da promulgação da nova lei seria livre,<sup>2</sup> apontando para a intenção de se eliminar o trabalho escravo de forma lenta e gradual. Conforme Fonseca (2001), o impedimento do nascimento de novos escravos abalaria a estrutura da escravidão e garantiria a transição para a implementação do trabalho assalariado. Portanto, a Lei do Ventre Livre pode ser considerada como um dos pontos de referência sobre a discussão da educação voltada aos negros no Brasil, sendo a educação apontada como uma dimensão complementar do processo de abolição do trabalho escravo, pois ela constituiria a preparação das crianças para o exercício da liberdade.

No entanto, nos debates parlamentares acerca da educação, percebe-se um antagonismo ideológico, pois como afirma Fonseca (2001), ao mesmo tempo em que a necessidade de educar as gerações que nascessem livre era percebida como fator importante, tinha-se o pensamento de que ao educá-las iria contradizer os proprietários de escravos, pois estes não tinham nenhum interesse em perceber esses indivíduos como trabalhadores livres que pudessem contribuir com o desenvolvimento do país.

Após a abolição da escravatura os negros foram relegados a uma situação de miséria e exclusão, principalmente no mercado de trabalho, legitimando-se, assim, a discriminação racial, mantida pelos benefícios simbólicos e materiais que a população branca obtém da desqualificação competitiva do grupo negro. Conforme Bento (2002), após a escravidão os brancos usufruíram de uma herança com marcas positivas, resultante da apropriação do trabalho escravo e dos benefícios obtidos durante séculos, numa verdadeira violação dos direitos humanos, enquanto o negro ficou submetido à própria sorte, sendo colocado diante da superioridade do branco numa sociedade cujo processo de modernização impregnava ideias preconceituosas com relação aos negros. Assim, a autora ressalta que “a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social”. (BENTO, 2002, p. 25).

Nesse contexto, Silva e Araújo (2005) salientam que existe um número limitado de informações relacionados aos processos de escolarização dos negros no período posterior à abolição da escravatura, tendo em vista que após esse acontecimento foram obrigados a conquistar por si só sua emancipação na sociedade, pois os ex-escravos e seus

---

<sup>2</sup> As crianças deveriam ficar com seus pais até completar oito anos de idade, daí os senhores de escravos tinham a opção de entregá-las às instituições estatais e receber uma indenização ou podiam mantê-las até os vinte anos usufruindo dos seus serviços como forma de retribuição pelos gastos obtidos com seu sustento. Dessa forma, as crianças negras que eram entregues à responsabilidade das instituições estatais ficavam a disposição de iniciativas do governo ou de alguns setores das elites para o oferecimento de uma educação básica.

descendentes foram incluídos de forma absolutamente marginal na sociedade organizada a partir do trabalho livre.

O negro enfrentou o desafio de se inserir no mercado de trabalho, mas esteve diante da dificuldade de se ajustar à ordem social baseada no trabalho livre, pois muitas vezes, ao procurar trabalho nas fazendas eram tratados como se fossem ainda escravos ou se depararam com a preferência dos grandes proprietários pela mão de obra estrangeira. Nessa perspectiva, podemos destacar o que afirma Fernandes, F. (2008) ao salientar que os negros tentaram participar da vida econômica do país, mas na realidade se depararam com a falta de oportunidades, tolerância e solidariedade por parte de uma sociedade marcada pela segregação<sup>3</sup>.

Historicamente, o que se percebe é que a educação serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram por longo período iletradas e sem acesso à escola. Dessa forma, torna-se imprescindível perceber que a educação marcou presença na luta dos movimentos das pessoas negras, sendo considerada um recurso de suma importância para ir em contrapartida ao preconceito com relação à cor da pele, e principalmente para garantir a verdadeira inclusão do afro-brasileiro na sociedade. (DOMINGUES, 2009).

### **3 | ASPECTOS QUE DENOTAM RESISTÊNCIA DO NEGRO NO ESPAÇO ESCOLAR**

Tendo em vista a relevância da periodização no campo dos estudos históricos Domingues (2009) apresenta em seu artigo intitulado *O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil*, alguns elementos que se caracterizam em fases de atuação do movimento de pessoas negras no Brasil em prol da educação.

Assim, os protestos negros com relação à educação são divididos em três fases conforme Domingues (2009). A primeira fase corresponde ao período de 1889 a 1937, já a segunda fase abrange de 1937 a 1978, enquanto a terceira e última fase se estende de 1978 a 2003. Para o autor, a periodização sugerida levou em consideração o desenvolvimento dos movimentos de resistência, além de serem reflexos diretos da conjuntura política, social, econômica e cultural enfrentadas pelo país.

Conforme Domingues (2009), a primeira fase (1889 a 1937) dos protestos negros em relação à educação revela que, com a abolição da escravatura, além de ser excluído politicamente e socialmente, o negro também se manteve afastado dos bancos escolares. Nesse contexto, foram criados grupos de “pessoas de cor” para combater as discriminações raciais vigentes na sociedade, visando reforçar a união e autodeterminação dessas pessoas excluídas do contexto social. Domingues (2009) salienta que foram criadas associações como clubes, jornais, centros cívicos, grêmios literários e também organizações políticas.

<sup>3</sup> Separação física imposta a determinados grupos, sobretudo pela cor da pele. (LOPES, 2015).

Essas associações desempenharam um papel relevante na conscientização e mobilização da população negra. Assim como o analfabetismo era denunciado por essas associações, por isso, algumas delas desenvolveram ações educacionais ou culturais em seus espaços, resultando também na abertura de escolas pelas associações.

Durante as décadas de 1920 e 1930 o pensamento racial orientou as políticas públicas no momento de formação das instituições educacionais contemporâneas no Brasil. Dessa forma, esse pensamento ocupou papéis tanto explícitos como implícitos na proposta de educação. Os responsáveis pela reforma educacional acreditavam que as pessoas negras enfraqueceriam a nação brasileira e desse ideário resultou práticas escolares empenhadas em transformar essa parte da população em pessoas embranquecidas tanto em sua cultura, na higiene, no comportamento e até mesmo embranquecer na cor da pele. (DÁVILA, 2006).

As escolas criadas nesse período foram projetadas para imprimir a visão dos chamados pioneiros educacionais de uma nação brasileira ideal. Para as elites brasileiras a nação necessitava da brancura para manter a vitalidade, por isso os educadores construíram escolas em que a ação estabelecia normas racializadas. Dávila (2006) aponta que a noção de negritude abarca conotações pejorativas, no entanto, o indivíduo poderia mudar sua categoria social ao melhorar sua saúde, seu nível de educação e cultura, ou até mesmo a classe social ao qual pertencia.

Para as elites, a brancura era uma maneira de afirmar a “europeidade”, relacionando-a a um país industrializado, baseado no racionalismo, além de transmitir a ideia de superioridade em decorrência da cor da pele. Logo, a escola deveria proporcionar à criança o enquadramento na categoria social das pessoas de pele branca. Nesse contexto, para criar a imagem do homem brasileiro foi instituída a *eugenia*, considerada uma prática de aperfeiçoamento físico e mental da raça humana pela manipulação dos traços genéticos. Os eugenistas defendiam que a população poderia ser melhorada geneticamente se houvesse reforço da saúde, da higiene e da educação, numa tentativa de embranquecer o comportamento e as condições sociais.

O pensamento racial juntamente com os movimentos de reforma educacional resultou em desigualdades raciais, no entanto, com o crescimento da educação pública surgiram diversos estudos científicos para negar a inferioridade que os negros enfrentavam e com o intuito de demonstrar a mistura de raças como uma característica brasileira. Foi impregnado no país o mito da democracia racial que acentuava o caráter harmonioso das várias raças no Brasil e escondia os efeitos negativos da escravidão. Porém, essa ideologia procurava ocultar a face racista das elites burguesas, mantendo seu status de superioridade e enfatizando a condição de marginalização econômica, social e política dos negros. Sobre a democracia racial podemos encará-la como a negação da diferença racial, de maneira que conduz a uma homogeneização cultural diante das diversas etnias presentes no nosso país.



Nesse contexto, Dávila (2006) afirma que Gilberto Freyre tornou-se o principal defensor de que a diversidade racial do Brasil se constituía numa força que caracterizava o país e que considerava os negros como um grupo de trabalhadores servís, contribuindo para a construção social. Porém, mesmo sendo ativos na dinâmica econômica da sociedade, o negro permaneceu à margem do universo cultural do país, e sendo a escola transmissora da cultura predominante, tornou-se um espaço em que o negro não tinha acesso.

A segunda fase da atuação do movimento negro apontada por Domingues (2009) corresponde ao período de 1937 a 1978. Essa fase é caracterizada pelo autor como um momento em que os grupos de pessoas negras consideravam imprescindível o investimento na educação, seja por meios formais ou até mesmo pelas vias informais. A educação adquiria fulcral importância por ser vista como a possibilidade de ascensão social por meio do domínio do código da leitura e da escrita. Além disso, a escolarização era vista pelos negros como um instrumento que permitia a qualificação para o ingresso no mercado de trabalho e no mundo da cidadania.

Nesse contexto, mesmo com a supressão de direitos e da violenta repressão política instaurada com o Estado Novo, alguns grupos negros se mantiveram atuantes, como a União dos Homens de Cor (UHC) fundada em 1943 por João Cabral Alves, em Porto Alegre. A entidade tinha o objetivo de elevar o nível econômico e intelectual das pessoas negras para que elas se inserissem na vida social.

Nesse movimento histórico percebemos um conjunto de ações voltadas para a inserção do negro no espaço escolar, porém as escolas surgidas nesse período enfrentavam inúmeras dificuldades para sua efetivação, assim como as demais instituições que nasceram na luta dos negros pelo direito à educação.

Dávila (2006) nos apresenta uma discussão acerca da estrutura da educação que gerou o distanciamento entre brancos e negros, afirmando que no Brasil se manifestou o confronto entre a elite branca e os negros mantidos pela estrutura com que se configurava a educação a partir da divisão em escola particular para os ricos e escola pública para os pobres, provocando, assim, a menor convivência possível entre brancos e negros.

Na década de 1980 houve a redemocratização política do país e o movimento negro se perpetuou em grupos por todo o Brasil. Os grupos do movimento negro passaram a realizar reivindicações em defesa do negro na sociedade e na educação, exigindo cursos para a qualificação de professores voltados para a prática de ensino multirracial e poliétnica, além de uma necessária e imprescindível revisão dos livros didáticos. (DOMINGUES, 2009).

Em continuidade às fases de categorização definidas por Domingues (2009), a terceira fase corresponde ao período de 1987 a 2003<sup>4</sup>, destaca a Constituição Federal de 1988 em que há o reconhecimento da política pública para as questões étnico-raciais,

---

4 A obra de Domingues trata dos aspectos correspondentes ao período de 1978 a 2003, porém a publicação do artigo data do ano de 2009.

objetivando a erradicação das desigualdades e a valorização cultural, especialmente da cultura africana e dos afro-brasileiros. Assim, ao defender a pluralidade de etnias que deve ser considerada no ensino da nossa história, a legislação se configura como um elemento importante para proporcionar o surgimento de dispositivos legais que abarquem de maneira explícita as relações raciais no contexto escolar.

No final da década de 1990 as atenções do movimento negro foram voltadas para o programa de cotas para negros nas universidades públicas, como forma de democratização do acesso à universidade pelos negros, resultando em ações afirmativas.

A partir de 2003, as políticas de Estado com projeto de sociedade democrática ganharam destaque e a legislação passa a contar com dispositivos legais para a promoção de uma educação voltada às relações étnico-raciais.

Podemos perceber que, mesmo estando inserido no debate apontando para a resistência do povo negro, o terceiro período apresentado por Domingues (2009) já denota marcos iniciais a um processo de inclusão dos negros do sistema escolar brasileiro e direcionam os desdobramentos na atualidade, de maneira que estes aspectos serão apontados de maneira específica na próxima seção.

#### **4 | ASPECTOS QUE DENOTAM *INCLUSÃO* DO NEGRO NO ESPAÇO ESCOLAR**

Os aspectos destacados nessa seção podem ser considerados como marcos que denotam a inclusão da educação para as relações étnico-raciais e tratam de avanços e conquistas legais no período vigente.

A **Constituição Federal de 1988** apresenta um repúdio à discriminação e ao preconceito, instituindo no art. 3º, a proibição ao preconceito e qualquer outra forma de discriminação, além de prescrever a punição na forma da lei e a criminalização da prática do racismo. O artigo 206 pode ser considerado como um importante preceito ao defender que

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições pública e privadas de ensino.

Nesse artigo é perceptível a defesa da igualdade do acesso e permanência na escola para todos os grupos sociais, pois, historicamente, as crianças negras eram impedidas de frequentarem a escola durante um longo período de formação das identidades sociais centradas na discriminação e no preconceito racial.

No que se refere à educação, a Constituição defende, no artigo 242, que a história do Brasil deve considerar a contribuição das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Esse aspecto aponta para o reconhecimento da diversidade existente em nosso país e que deve ser levada em conta ao pensarmos e problematizarmos a nossa

constituição cultural.

Portanto, na Constituição Federal de 1988 há o reconhecimento da política pública para as questões étnico-raciais, objetivando a erradicação das desigualdades e a valorização cultural, especialmente da cultura africana e dos afro-brasileiros. Assim, ao defender a pluralidade de etnias que deve ser considerada no ensino da nossa história, a legislação se configura como um elemento importante para proporcionar o surgimento de dispositivos legais que abarquem de maneira explícita as relações raciais no contexto escolar. Dessa maneira, a cultura e a história dos africanos e dos afro-brasileiros passou a ser considerada como norma constitucional e política pública e, conseqüentemente, como política de Estado.

A **Lei de Diretrizes e Base da Educação (9.394/96)**, promulgada em 20 de dezembro de 1996, é uma legislação de organização e estruturação do sistema educacional brasileiro, introduziu mudanças no campo educacional por indicar as concepções, valores e objetivos para a educação do nosso país. Ela é formada por um conjunto de referências voltadas para a definição dos caminhos a serem traçados pela escola.

A LDB aborda um conjunto de definições dos percursos que devem ser traçados pela escola, apresenta a educação como dever da família e do Estado, visando tornar a educação uma prioridade nacional. Assim como traça alguns princípios educativos na especificação dos níveis e modalidades de ensino, regulando e regulamentando a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação dispõe que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. (Artigo 26-A). Dessa forma, passou-se a promover a reflexão sobre os procedimentos de ensino no que concerne às relações étnico-raciais e sociais, tornando-se um meio para promover a valorização da população negra e o conhecimento de sua origem.

Com efeito, no que se refere à legislação educacional, outra conquista relevante do Movimento Negro foi a promulgação da **Lei 10.639 em 2003**, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio. Em conformidade com Silvério e Trinidad (2012), o movimento negro sempre priorizou a educação no âmbito das políticas públicas por defender que as desigualdades educacionais e sociais também estão presentes na educação formal. Essa lei representou um avanço para os negros, pois era uma de suas reivindicações durante muitos anos de atuação no movimento negro. Gomes e Jesus (2013, p. 22) defendem que a implementação dessa legislação “sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar”. Com isso, foi proporcionada a abertura de novas perspectivas conduzindo à democratização dos direitos e das garantias sociais das pessoas negras.

Gomes e Jesus (2013) ressaltam, ainda, que a obrigatoriedade imposta pela Lei 10.639/03 tem contribuído para legitimar as práticas antirracistas já desenvolvidas e possibilita a criação de novas práticas, além de se apresentar como desafio para todos os integrantes da escola e para a política educacional. A mudança proporcionada pela implementação da lei representa o deslocamento do Estado do seu lugar de neutralidade diante das práticas racistas que permeiam as relações sociais, para assumir o reconhecimento das diferenças por meio de intervenções na política pública.

Convém ressaltar que a Lei 10.639/03 surgiu para alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tendo seu cumprimento um caráter obrigatório que deve estar presente em todo o sistema de ensino brasileiro para superar o racismo e as desigualdades raciais, garantindo o direito à diferença. Nessa direção, a LDB passou a vigorar acrescida dos artigos colocados pela lei 10.639/03, como destacamos abaixo:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, p. 35)

Em conformidade com o texto da lei, o conteúdo programático das diversas disciplinas deve abordar o estudo de história da África e dos africanos, assim como a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, como meio de resgatar a contribuição do povo negro na formação social, econômica e política do Brasil. Os conteúdos referentes à história e cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar e, principalmente, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira (MEC, 2011). A lei também ressalta a atribuição do dia 20 de novembro como dia nacional da Consciência Negra no calendário escolar.

Historicamente, a educação foi percebida como instrumento de afirmação social, no entanto, no contexto atual, ainda estão presentes embates com relação ao negro na educação, pois o preconceito e a discriminação ainda estão enraizados na sociedade, sobretudo o estigma sobre o negro que é estabelecido por conta da cor da pele, ou seja, são criados discursos que reduzem o negro a uma cor. Ao ser rotulado socialmente, a marca da identidade do negro é o seu corpo e esse aspecto impede que ele seja percebido pelos seus atributos e de maneira individual.

Assim, a identidade estereotipada tem o intuito de inferiorizar o negro, em que o corpo é tomado como a marca da expressão da identidade e as diferenças corporais se tornam a justificativa para a existência de uma hierarquização social. (FERNANDES; SOUZA, 2016). Além disso, o racismo em nosso país esteve historicamente dissimulado em decorrência dos processos de branqueamento da população, assim como pelo mito da democracia racial instituído numa sociedade de classes marcada pela imposição dos estratos dominantes das classes possuidoras de poder econômico, político e social.

Portanto, em atendimento à Lei 10.639/03, as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais** foram aprovadas em 2004 pelo Conselho Nacional de Educação. Refere-se a um parecer que “trata de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, com o objetivo explícito de combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros”. (BRASIL, 2004, p. 6).

De acordo com o relatório, as reivindicações e propostas do movimento negro apontaram para a necessidade de diretrizes que orientem a construção de projetos em prol da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros. As diretrizes recomendam que se busque a formação de atitudes e valores que conduzam ao pertencimento étnico-racial e que na escola sejam construídas interações entre professores e alunos que permitam a garantia do direito de todos e a valorização da identidade de cada um que integra a comunidade escolar.

O papel do Estado é acentuado nas diretrizes como políticas de reparação a partir da reeducação das relações étnico-raciais para que haja a convivência e o respeito entre as diferentes tradições culturais. Nesse sentido, Silvério e Trinidad (2012, p. 905) salientam que com as diretrizes “impõe-se a necessidade de rever e atualizar o papel da escola, onde a formação para um tipo de cidadania regulada tem se tensionado com a construção/preservação da identidade particular dos afrodescendentes”.

A reparação por parte do Estado visa:

Ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (BRASIL, 2004, p. 11)

Também pretende garantir aos negros o ingresso, a permanência e o sucesso na educação escolar, assim como capacitá-los pra atuar como cidadãos no meio social. Portanto, para que haja o reconhecimento e a valorização da identidade cultural dos negros faz-se necessário a existência de condições materiais, intelectuais e afetivas que corroborem para o processo de ensino e aprendizagem de todos os envolvidos no contexto escolar, seja negro ou branco.

As diretrizes determinam, ainda, que os sistemas de ensino possibilitem aos professores e alunos materiais didáticos e bibliografias adequadas para o trabalho com a temática para evitar que as questões étnico-raciais sejam tratadas de forma resumida e com erros. Além disso, existe a determinação de que haja acompanhamento contínuo para que alunos negros não se deparem com situações de preconceito racial na escola.

No que se refere à formação e prática dos professores, as diretrizes apontam para a necessidade de desfazer a mentalidade racista criada ao longo da nossa história. Nessa direção, para conduzir a prática do professor, as diretrizes apresentam bases filosóficas e pedagógicas por meio de princípios norteadores como a consciência política e histórica da diversidade; o fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e à discriminação. (BRASIL, 2004).

As condições apontadas pelas diretrizes podem ser consideradas relevantes:

Tanto para a desracialização de uma sociedade que se utiliza da desvalorização da cultura de matriz africana e dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos, quanto para o processo de construção da identidade negra no Brasil, de forma condizente com o legado histórico das culturas africanas no país. (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p. 906).

Sendo assim, as diretrizes indicam a importância de desconstruir a maneira reduzida de tratar a contribuição dos africanos escravizados no Brasil e de seus descendentes para a construção da nossa nação. Esse aspecto conduz à percepção de que não existem culturas cristalizadas, pois todas sofrem com as transformações sociais no decorrer da história, de maneira que as trocas culturais são relevantes para a manifestação da pluralidade cultural presente em nosso país.

É relevante também ressaltar que a **Lei nº 11.645 de 2008** alterou a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática referente à história e cultura afro-brasileira e indígena. Assim, nos termos da Lei nº 11.645 de 2008:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008)

A lei está pautada na necessidade da construção histórica e étnica do nosso país, considerando as diferentes ações culturais dos indígenas e dos afro-brasileiros e o reconhecimento desses povos na formação da sociedade brasileira, atuando como sujeitos históricos que lutaram pelos seus ideais. A abordagem defendida pela instituição da lei diz respeito a uma maneira de tratamento da temática que promova a produção de conhecimentos e, sobretudo, a formação de atitudes e valores capazes de formar cidadãos conscientes do seu pertencimento étnico-racial.

Essa lei configura-se como uma conquista para os alunos afrodescendentes e indígenas que fazem parte do contexto escolar, mas que muitas vezes não se reconhecem nos conteúdos ensinados em sala de aula, pois grande parte do que é repassado na escola como currículo oficial está centrado na história de povos europeus, em detrimento de uma história na qual as demais culturas e povos tivessem a mesma relevância de abordagem.

## 5 | APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Com a evolução no tratamento da temática e das ações governamentais, algumas mudanças normativas foram realizadas ao longo das últimas décadas a partir do avanço da implementação da democracia em nosso país, sobretudo no que se refere à educação para as relações étnico-raciais, tendo indícios na Constituição de 1988 e passando desde a aprovação do artigo 26-A da LDB em 1988 e sua modificação pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, assim como a ampliação da Lei pela Resolução 01/2004 e pelo Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que traçam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para todos os níveis da Educação Básica e da Educação Superior.

Nesse contexto, os dispositivos legais voltados para a educação das relações étnico-raciais podem ser considerados como indutores de uma política educacional em busca da afirmação da identidade cultural e de uma educação promotora da igualdade de oportunidades e acesso à educação pelos negros e o seu reconhecimento como produtores de história e cultura. No entanto, não podemos desconsiderar os percalços e as lutas para que os aspectos legais sejam implementados na prática de forma efetiva, pois os dispositivos legais por si só não dão conta da desconstrução dos estereótipos e do racismo ainda presente no meio educacional e, sobretudo, social. A escola deve estar atenta ao relevante papel social que exerce para o exercício da cidadania e, para isso, esse espaço deve permitir ao aluno vivenciar o aprendizado da convivência e no respeito às diferenças, além de adquirir a compreensão da nossa história e cultura pautada na pluralidade.

A legislação voltada para as relações étnico-raciais sozinha não garante sua plena eficácia, faz-se necessário que outras ações sejam estabelecidas no contexto escolar e na sociedade. Com efeito, o papel do professor adquire relevância incomensurável no

contexto das novas abordagens em relação à história e cultura africanas e sua influência na história do nosso país. No entanto, temos o aparato legal para a efetivação de uma educação voltadas às relações raciais, mas ainda nos deparamos com as dificuldades dos professores na efetivação de tais propostas.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester et al. *Educação e cidadania: Quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1995.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, IRAY. BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia Social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 jan. 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília - DF: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília - DF, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília - DF, 2008.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC, 2005.

DEL PRIORE, Mary. *História da criança no Brasil*. 4º Ed. São Paulo: Contexto, 1996.

DOMINGUES, Petrônio. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. v. 39, n. 138, p. 963-994, set/dez.2009.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 5 ed. São Paulo: Editora Globo, 2008.

FONSECA, Marcus Vinicius da. et al. *Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro*. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In. DAYRELL, Juarez (org). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.



LIMA, Valeska Nogueira de. *Representações sociais da cultura afro-brasileira, do aluno negro e suas implicações pedagógicas em Fagundes-PB*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2019.

ROMÃO, Jeruse. *História da Educação do Negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SILVA, Geraldo da. ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar as ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: Romão Jeruse (org). *História da Educação dos negros e outras Histórias*. Brasília, MEC/SECAD, 2005.

SILVA JÚNIOR, Hédio. *Discriminação racial nas escolas*. Entre a lei e as práticas sociais. Brasília, UNESCO, 2002.

SILVÉRIO, Valter Roberto. TRINIDAD, Cristina Teodora. Há algo novo para se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? *Educação e Sociedade*. Campinas, v.3. n. 120, p. 891-914, jul-set 2012.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. *O olhar que não quer ver*. Histórias da escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Abandono escolar precoce 51

Acessibilidade 15, 16, 17, 18, 43, 44, 47, 48, 64, 65, 69, 70, 73, 106, 110

Acessibilidade e diversidade 64, 65, 69, 70, 73

AEE 4, 6, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25

Agenda 2030 1, 3, 6, 9, 10, 11

Alunos 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 24, 38, 39, 40, 42, 44, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 71, 72, 86, 87, 88, 97, 98, 103, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121

Aprendizado 6, 52, 69, 72, 88, 99, 100, 101, 102, 110, 111, 116, 117, 118, 119

Aprendizagem 3, 6, 9, 10, 12, 14, 15, 19, 21, 22, 38, 39, 41, 44, 45, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 87, 98, 99, 103, 107, 109, 117, 118, 119, 120

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Belém (APAE) 71

Atendimento educacional especializado 5, 6, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 44, 104, 107

Atividades lúdicas 109, 120

Autismo 3, 6, 11, 12, 98, 99, 100, 102, 103, 107, 108, 113

Auxiliares auditivos 28, 29

Avaliação diagnóstica 50, 51, 55

### C

Capacidades intelectuais 55

Cidadania 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 43, 47, 67, 72, 82, 86, 88, 89, 105, 110

Cidadania global 1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 12

Comportamento adaptativo 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63

Conteúdos curriculares 43, 52

### D

Deficiência 5, 6, 7, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 100, 104, 106, 109, 110, 111, 117, 118, 119, 120, 121

Deficientes adquiridos 91, 93, 95

Deficientes congênitos 91, 92, 93, 94, 95, 96

Diálogo 1, 23, 50, 51, 90

Discapacidade auditiva 26, 27, 28, 29, 34, 35, 36

Diversidade 2, 3, 9, 17, 24, 44, 46, 47, 64, 65, 69, 70, 73, 76, 78, 82, 83, 87, 90

## **E**

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 56, 65, 66, 67, 68, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 94, 97, 98, 99, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 116, 118, 119, 120, 121, 122

Educação das relações étnico-raciais 76, 78, 88, 89

Educação especial 1, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 38, 39, 40, 42, 56, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 120, 121, 122

Educação inclusiva 3, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 40, 44, 47, 50, 51, 77, 98, 104, 105, 106, 107, 111, 116, 119, 121

Ensino de Ciências 50, 109, 117, 119, 120, 121

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira 88, 89

Escola 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 23, 38, 39, 41, 45, 47, 48, 51, 53, 54, 55, 56, 62, 66, 74, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 113, 120

Escolas regulares 1, 3, 4, 10, 13, 14, 15, 44

Espaço universitário 64, 65, 69, 70, 73

Estatuto da pessoa com deficiência 24, 68, 74, 119

Estudantes 2, 3, 4, 9, 10, 12, 15, 17, 18, 23, 39, 46, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 102, 109, 111, 117, 118, 119, 120, 121

Exclusão escolar 47

## **F**

Formação 7, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 65, 67, 70, 71, 76, 77, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 98, 99, 105, 120

## **G**

Global 1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 121

## **I**

Implante coclear 29, 32

Inclusão 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 14, 16, 17, 21, 23, 24, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 68, 71, 72, 74, 76, 78, 80, 83, 91, 95, 97, 98, 99, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 116, 119, 120, 121

Inclusão ao mercado de trabalho 95

Inclusión 26, 27, 32, 33, 34, 35, 36, 37

Instituto de Ciências Sociais Aplicadas 64, 65, 69

Integração 17, 40, 68, 89, 102, 118, 120, 122

Intérprete de LIBRAS 39, 42

Intervenção educativa 99, 119, 120

## L

Lei das cotas 91, 94, 95, 96

Lei do Ventre Livre 79

Lenguaje oral 26, 27, 29, 34, 35

LIBRAS 17, 18, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 118, 122

## N

Na perspectiva da educação inclusiva 14, 15, 17, 18, 50, 106, 107

Negro no espaço escolar 78, 80, 82, 83

## O

Ouvintes 38, 42, 44, 45

## P

Perspectiva da educação inclusiva 14, 15, 17, 18, 50, 106, 107

Pessoa com deficiência 5, 6, 24, 40, 64, 68, 74, 91, 94, 96, 110, 119

Política nacional de educação especial 12, 14, 15, 17, 23, 106

Políticas educacionais inclusivas 1, 10

Políticas públicas educacionais 1, 4, 12

Procesos cognitivos 26

Processo de inclusão 41, 83, 105

Professores 4, 7, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 38, 39, 43, 47, 62, 65, 67, 68, 69, 71, 77, 78, 82, 86, 87, 89, 98, 102, 105, 116, 117, 118, 119

Programas de ensino 52

Projeto de extensão 64, 65, 68, 69, 73

Próteses auditivas 29

## R

Reabilitados 91, 93, 94, 95

Redemocratização 66, 82, 105

Relações étnico-raciais 76, 77, 78, 83, 84, 86, 88, 89

## S

Sala de aula 8, 10, 15, 16, 19, 39, 45, 65, 71, 88, 97, 98, 99, 102, 104, 116, 117, 119

Síndrome de Asperger 97, 98, 99, 100, 103, 106, 108

## **T**

TEA 1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 120

Terapia auditiva-oral 34

Terapia auditiva verbal 26

Transtorno do espectro autista 1, 4, 7, 9, 11, 120

## **U**

Unesco 1, 2, 3, 8, 9, 10, 12, 15, 24, 32, 90

Universidade Federal do Pará 64, 65, 75

## **V**

Vulnerabilidade socioeconômica 64, 69

🌐 [www.arenaeditora.com.br](http://www.arenaeditora.com.br)  
✉ [contato@arenaeditora.com.br](mailto:contato@arenaeditora.com.br)  
📷 @arenaeditora  
📘 [www.facebook.com/arenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/arenaeditora.com.br)

# COMPREENDENDO O PROCESSO DE INCLUSÃO



🌐 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
✉ [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)  
📷 @atenaeditora  
📘 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

# COMPREENDENDO O PROCESSO DE INCLUSÃO

