

O ENSINO DE CULTURA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA O DESAFIO DE PROFESSORES, ALUNOS E AÇÕES GOVERNAMENTAIS

Renata Figueiredo Moraes¹

RESUMO: O presente texto trata das primeiras abordagens sobre o negro na história do Brasil, principalmente nas obras didáticas, a fim de identificar a necessidade das leis que tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (10639/2003) e o ensino da História e da Cultura Indígena (11645/2008). Desse modo, pretende-se discutir a recepção das leis entre a comunidade escolar, alunos, professores e equipe pedagógica, principalmente no que tange aos seus desafios. A falta de formação de professores, assim como o enraizamento de preconceitos em relação a alguns conteúdos, e a ausência de material didático livre de determinados paradigmas são alguns dos obstáculos a serem enfrentados, além da falta de compromisso das Secretarias de Educação de inserir o conteúdo e exigí-lo dos antigos e novos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Étnico-racial. Racismo

ABSTRACT: The text is the first approaches to the black history of Brazil, especially in the textbooks, in order to address the need for laws requiring a teaching history and african -Brazilian culture (10639/2003) and also dealing with the teaching of history and indigenous culture (11645/2008). This is intended to discuss how this law can pass between the school community, students, teachers and educational staff, especially with regard to its

¹ Graduada e mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense, com doutorado em História pela PUC-Rio. Ex-professora (ensino fundamental e médio) da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro e professora adjunta de História do Brasil da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

challenges . The lack of teacher training , as well as the rooting of prejudices against some content and the lack of free courseware some paradigms are some obstacles to be faced , and the lack of a commitment from the education secretaries to enter and collect this content teachers and new hires.

KEYWORDS: Education , ethnic -racial , racism

Introdução

Desde 2003, os professores da rede básica de ensino têm um novo desafio pela frente. Um dos atos do presidente Luís Inácio Lula da Silva em seu primeiro ano de governo foi a assinatura da Lei nº 10639/03, que tornou obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Por que foi necessária uma lei para ensinar um conteúdo de um passado que é tão presente no nosso cotidiano? Afinal, é visível e inegável o quanto a cultura brasileira, assim como a nossa história, foi produto do encontro de várias culturas, entre elas a africana. Para que uma lei se isso já deveria estar explícito nos conteúdos escolares?

De fato, havia a necessidade da criação de uma lei, uma vez que os temas não estavam contemplados nos currículos formais, nos planejamentos escolares e nos livros didáticos. Uma simples pergunta feita a quem cursou algum ano da educação básica antes de 2003 já desvendaria a necessidade da lei: “O que você entende por África?”. As respostas a essa pergunta possivelmente seriam simplificadas e vagas. Aliás, muito dessa simplicidade na resposta seria fruto de um total desconhecimento a respeito desse continente, tanto no passado quanto no presente. Afinal, o que vemos sobre África no nosso cotidiano? Como a África é retratada na mídia e nos filmes? Mais uma vez, as respostas estariam baseadas no senso comum criado por meio da abordagem dos programas de televisão, que expõem apenas uma África selvagem, com miséria e doenças.

Uma mudança na área do ensino poderia causar ressonâncias, transformando, assim, a realidade de uma sociedade ainda preconceituosa. E quanto ao nosso passado? Como ele seria

representado e tratado diante da abordagem da cultura africana e de sua herança no Brasil? A escravidão e a influência dos escravizados na formação política e cultural do país deveriam ser tratadas com mais cuidado, a fim de desmistificar alguns conceitos a esse respeito. Entre eles estão os indígenas do Brasil e sua atuação no período colonial e no Império. De acordo com o senso comum e antigos manuais didáticos, os indígenas não eram obrigados a trabalhar e por isso os africanos foram introduzidos como mão de obra escrava.

Nesse caso, mais um ponto da nossa história precisava entrar, definitivamente, para os currículos por meio da obrigatoriedade vinda de uma lei. Cinco anos após a criação da primeira lei que interferia nos currículos escolares, outra foi aprovada, e esta, a Lei nº 11465/2008, modificava a primeira, estabelecendo, além do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, o ensino de História e Cultura Indígena no campo das artes, história, letras, entre outras áreas do conhecimento.

Diante dessas leis, como os alunos e professores comportar-se-iam em relação a tais conteúdos, os quais muitas vezes se distanciam do currículo escolar? Como eles seriam incorporados ao cotidiano escolar e aos livros didáticos? Essas são perguntas que um educador comprometido com a causa indígena e afrodescendente deve fazer em face das resistências às incorporações dessas temáticas. Diante de tamanho desafio, este artigo visa problematizar não só o discurso e a prática por trás do ensino de história após uma interferência do governo, como também as outras políticas governamentais que tratam do elemento escravo e indígena na nossa história.

As leis e suas aplicações

A Lei nº 10639/2003 foi um marco para a história das leis educacionais. Entre os vários efeitos que ela pode trazer, um dos principais é dar à escola a oportunidade de ser o palco da construção de identidades individuais e sociais contempladas pela diversidade de uma sociedade que é multicultural e pluriétnica. No entanto, quais são as demandas que a lei atende? Antes de

explicitar os seus possíveis efeitos, é necessário ler seus artigos para entender seus avanços.

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.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.²

Esses artigos alteraram a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/1996) e aparecem como política curricular para o combate ao racismo e à discriminação contra a população negra brasileira (SOUZA, 2012, p. 145). Aliás, a lei também é resultado de um ambiente de transformação vindo com a aprovação da LDB, em 1996, e que indicava uma flexibilização curricular, a consciência do valor da inclusão e da diversidade na educação e a reafirmação da autonomia docente (PEREIRA, 2008, p. 21-43). Em 2003, essa modificação foi considerada um marco no campo educacional por tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira que versaria sobre aspectos não ligados apenas a um passado distante, o do africano escravizado no Brasil e seus descendentes, mas também sobre a contribuição do negro na formação da nação em vários setores, não descartando, entretanto, um aspecto mais atual.

A lei pretende romper com um paradigma criado desde o século XIX a respeito da participação africana na formação

² http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm acessado 01 de fevereiro de 2014.

do Brasil. Aliás, os manuais didáticos produzidos no final do XIX e início do XX, inspirados nas linhas historiográficas de autores ligados ao IHGB, viam nos negros e índios um ponto de degeneração da história do Brasil. Para Francisco Adolpho Varnhagen, por exemplo, a escravidão foi um “erro histórico”, ele acreditava numa nação brasileira constituída de homens livres e de uma única raça (BITTENCOURT, 2013, p. 108).³ Para Jaime Pinsky, algumas ideias de Varnhagen se perpetuaram em outras obras e se tornaram fatos indiscutíveis nas obras didáticas (PINSKY, 2009, p. 11-26).

Um desses autores de obras didáticas que seguiu as orientações de Varnhagen foi João Ribeiro. Autor dos principais livros didáticos do início do XX, ele classificava a escravidão e a miscigenação como desmoralizantes. O índio, para Ribeiro, era responsável apenas por uma contribuição simbólica e o negro havia deixado um legado de desmoralização e por isso não fazia parte da sua abordagem sobre a formação da nação (MORAES, 2007; HANSEN, 2001; GASPARELLO, 2002; HANSEN, 2000).⁴

A linha seguida por João Ribeiro em seus livros criou uma narrativa a respeito da população negra e indígena que foi se reproduzindo em outras obras didáticas e também na cultura escolar. Mas foi na década de 1930 que se iniciou a construção de um novo paradigma: o da democracia racial. Não apenas as obras de Gilberto Freire foram responsáveis por criar e consolidar essa ideologia, mas também o contexto histórico no qual essa obra se insere. Políticos e intelectuais negros enxergavam no Brasil um país mestiço, e usavam como exemplo de harmonia social a existência de alguns símbolos no cotidiano nacional, símbolos esses desfrancizados, como o samba, a capoeira, o carnaval e a feijoada (DANTAS, 2010, p. 148).

³ Joaquim Manuel de Macedo escreveu, em 1861, *Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrução primária*. Nele, o autor diferencia os índios dos europeus considerando os primeiros como “selvagens”, sem escrita e religião e vivendo em liberdade na natureza. Esse livro de Macedo foi inspirado nas considerações de Varnhagen e em suas concepções anti-indigenistas.

⁴ O livro de João Ribeiro publicado em 1900 foi *História do Brasil para o ensino secundário*.

A perspectiva de harmonia social que se construiu desde a década de 1930 começa a ruir a partir de 1950 após os estudos de Roger Bastide, Luiz A. da Costa Pinto e Florestan Fernandes a respeito das desigualdades raciais no Brasil e da denúncia de que a democracia racial era um mito (OLIVEIRA, 2012, p. 87).⁵ Além desses estudos, o papel do movimento negro reorganizado na década de 1970 é, segundo Joel Rufino dos Santos, uma resposta ao mito da democracia racial, que era mais próxima de um senso comum do que obra exclusivamente de Gilberto Freire (COSTA, 2012, p. 65), e uma resposta ainda a todas as imagens que amenizavam a condição racial no Brasil criando uma ideologia sobre uma história, a da escravidão (SANTOS, 1994).

No entanto, como explicar a permanência da ideologia da democracia racial nas escolas, principalmente nos manuais didáticos? Uma resposta possível para essa permanência seria por ela constituir um projeto político e ideológico de negação do racismo, evitando, assim, políticas mais efetivas de reparação.

Porém, a ação dos movimentos sociais, desde a década de 1970, indicou uma nova perspectiva de ação por intermédio da negação da ideologia da democracia racial e também ao criar uma agenda de reivindicações por maior participação política de homens e mulheres negros, a fim de alterar um paradigma escolar. Aliás, para o movimento negro, não era possível dar crédito à ideia da democracia racial por resultar em obstáculos na luta contra o racismo. A denúncia desse mito se pautava também no projeto assimilacionista que visava ao branqueamento das populações negras e indígenas e na denúncia das desigualdades materiais e simbólicas (D'ADESKY, 2006, p. 71). Denunciar o racismo e esse projeto só teria efeito, de fato, com uma política que negasse, na essência da formação de crianças e jovens, o que se levou

⁵ Dentre os autores que produziram textos com um caráter de renovação ao que já vinha sendo produzido e em contraponto com as ideias de Gilberto Freyre está Florestan Fernandes e sua principal obra: *A integração dos negros na sociedade de classes*, de 1964. Com esse livro, Florestan Fernandes configurou de forma diferente de Gilberto Freyre a escravidão, assim como seus efeitos para a inserção do negro na sociedade.

anos para construir e o que se reproduzia nos livros bem como no cotidiano fora da escola. Nesse caso, a escola e o ensino são caminhos essenciais para a construção de uma nova mentalidade social e histórica a respeito do Brasil e da sua sociedade e que podem provocar ressonâncias para além do ambiente escolar. A Lei nº 10.639 aparece como fator principal para a construção de uma nova sociedade e como resposta a uma demanda do movimento negro que já vinha reivindicando um novo tratamento para a história do Brasil a fim de realocar alguns personagens para que fosse valorizada, de fato, a participação dos africanos e de seus descendentes como sujeitos da sua própria história e da construção da história do Brasil, não estando representados apenas em um passado datado: o da escravidão.

Na verdade, a lei assinada em 2003 veio como resultado de um caminho traçado desde o governo anterior, o de Fernando Henrique Cardoso, que deu início às políticas de ações afirmativas.⁶ Desde o início do seu governo, em 1995, sob pressão dos movimentos negros, o presidente iniciou um processo de discussão das relações raciais admitindo oficialmente que os negros eram discriminados (SECAD, MEC/Unesco, 2007, p. 17). A participação do país na *III Conferência Mundial das Nações Unidas de combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata*, em Durban,⁷ na África do Sul, foi um

⁶ Na verdade, desde antes, ainda em 1988, na promulgação da Constituição, avanços significativos quanto ao exercício dos direitos culturais e de valorização das manifestações culturais (populares, indígenas e afro-brasileiras) que deveriam ser assegurada pelo Estado, além de todas as ações promovidas pelos movimentos negros por conta das comemorações do centenário da abolição, foram sinais de que estava começando um novo momento das políticas públicas para a produção de igualdade mas com destaque para as diferenças intrínsecas de cada setor da sociedade. No primeiro ano do primeiro governo de FHC houve a criação de um grupo de trabalho interministerial para a valorização da população negra e nos anos seguintes continuaram as ações governamentais para a sua valorização.

⁷ Realizada entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001. O Brasil foi signatário da Declaração de Durban que, dentre outras determinações, reconheceu a existência do racismo e enfatizou a necessidade do seu combate. <http://www.geledes.org.br/racismo-preconceito/defenda-se/830-declaracaodurban>

marco para a continuidade de novas políticas de ação afirmativa que pudessem criar uma nova sociedade.⁸ No entanto, em 2003, a Lei nº10.639 apareceu como um novo caminho de construção de uma sociedade livre de preconceitos.

Após essa lei, outra ação pública foi realizada a fim de guiar a sua aplicação. Foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, em 2004, as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana*, que teve como objetivo instrumentalizar o atendimento às demandas da lei de 2003. Nessas diretrizes há uma valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e orientações, princípios e propostas de mudanças na abordagem de alguns conteúdos (SOUZA, 2012, p. 146). Aliás, não se pretendia, com a lei, mudar a perspectiva eurocêntrica do ensino para uma “afrocêntrica”. O objetivo era associar a ideia de nação democrática ao reconhecimento da diferença social, bem como estabelecer uma relação intercultural com os processos educacionais, tendo como resultado, mais tarde, uma sociedade justa, igual e equânime.

Não há dúvida de que essa lei criou uma nova perspectiva para o ensino, além de uma demanda por pesquisas e cursos que tivessem na história da África e sua cultura o ponto principal. No entanto, não é de hoje que a África tem sido objeto de estudos de historiadores, sociólogos e antropólogos. Porém, é preciso que essas pesquisas cheguem aos níveis da formação de professores, não sendo, porém, conforme ressaltou Circe Bittencourt, uma mera disciplina escolar com a vulgarização do saber erudito. O conhecimento produzido por especialistas deve vincular-se à escola a fim de estabelecer novas relações de saber pela prática

acessado em 5 de fevereiro de 2014.

⁸ Após essa conferência, surgiram ações mais concretas, entre elas as cotas na Uerj, primeira experiência em universidades públicas (Lei n. 3.708, de 9 de novembro, regulamentada pelo Decreto n. 30.766, de 4 de março de 2002) – cotas de até 40 % para as populações negra e parda. Atualmente fixa 20 % para negros, 20% para alunos da rede pública e 5% para portadores de deficiência ou membros de minorias étnicas.

social de seus agentes: professores e alunos (BITTENCOURT, 1992/1993, p. 193-221).

A necessidade de uma formação mais específica é necessária não apenas para aqueles que estão em sala de aula tendo contato com os alunos da rede básica, mas também para os responsáveis pela criação de materiais didáticos e de apoio a esse ensino. Nesse ponto, vale ressaltar os perigos que um material feito sem um conhecimento mais profundo pode trazer. Numa tentativa de valorizar a cultura africana e afro-brasileira, corre-se o risco de reforçar outros estereótipos e de associar o africano apenas à religião, à dança e à culinária. Grande parte dessas imagens relacionadas aos africanos e às possíveis contribuições deles para a cultura brasileira aparecem constantemente na mídia, nos manuais didáticos e se reproduzem na prática pedagógica e nos projetos especiais das escolas realizados em razão do Dia da Consciência Negra. No entanto, a valorização da África e dos afrodescendentes no Brasil vai muito além dessa tríade dança-religião-culinária.

A lei implica uma revisão da história do Brasil a fim de desnaturalizar a escravidão e de construir um conceito “africano” que seja preenchido por identidades e diversificação da África, tanto de Estados quanto de religião, economia, língua, história etc. O caminho para uma nova abordagem sobre a história do Brasil já foi traçado pela lei, o que resta, no entanto, é a construção perceptiva de como essa estrada está sendo formada.

Um dos responsáveis por essa construção é o governo federal. Para além das produções de guias e apoios a coleções didáticas de formação, percebe-se que essas ações, realizadas por governos de orientações políticas distintas, revelam a articulação entre o governo, os diversos movimentos negros e a rediscussão realizada também nas universidades sobre a identidade nacional brasileira (ABREU, 2007). No entanto, para que se alcancem os resultados esperados é necessária uma consciência política e histórica por parte de alunos e professores, bem como um trabalho de fortalecimento de identidades, ações educativas de combate ao racismo e discriminações (SOUZA, 2012, p. 146). Sem todo esse aparato não será possível sentir de fato os efeitos dessa lei.

Porém, diante de tamanha perspectiva de mudança no combate à discriminação racial e social, um grupo importante na formação dessa identidade nacional ficava de fora, os indígenas. Sendo assim, em 2008, a Lei nº 11.645 modificou a anterior e estabeleceu:

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, literatura e história brasileiras.⁹ (grifos meus)

Ao destacar a necessidade do estudo da história e da cultura indígena, pretende-se, dentre outros fatores, desmistificar algumas características dadas aos indígenas em algumas interpretações históricas, assim como destacar a heterogeneidade da expressão “índio”. Ela não contempla a diversidade étnica presente nos grupos nativos existentes no Brasil até mesmo nos dias atuais. Na verdade, a criação de uma ideia de “índio”, que teria características comuns em todo o Brasil, vem desde o processo da independência e do esforço que houve entre letrados e homens comprometidos com o Império de criar uma nação e alguns símbolos. Nesse caso, todos os povos nativos foram reduzidos a uma única

⁹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm , acessado em 01 de fevereiro de 2014.

expressão, “índios”, tendo um único tipo de casa e de organização social, por exemplo. Essa mesma redução também é recorrente nas abordagens sobre os escravos e os afrodescendentes na história do Brasil. Os africanos também não constituem um bloco monolítico, de características rígidas e imutáveis. A variedade já aparece na diversidade daqueles que vieram para cá e na sua organização, antes e depois da escravidão: quilombos, formações sociais alternativas, os malês, irmandades, sociedades de ajuda, candomblé, participação em movimentos populares (GONZALES, 1982, p. 18). O destaque para essa diversidade é fundamental para quebrar uma perspectiva imóvel dos escravos e de seus descendentes antes e depois da abolição.

Além disso, ao inserir no âmbito escolar a obrigação de estudar a cultura indígena, a própria abordagem sobre a história do Brasil deveria sofrer profundas intervenções, uma vez que o papel do índio nessa história ganha um novo significado, além da necessidade de quebrar a dicotomia existente na historiografia quanto à sua participação apenas no período colonial. Ora os índios aparecem como vítimas dos portugueses, grandes algozes e perseguidores da pureza da cultura indígena, ora como resistentes e guerreiros que enfrentaram os desafios colocados pela aculturação europeia. Desse modo, não consideram nem a possibilidade de uma autonomia quanto à participação do índio nesse processo e muito menos este como um sujeito ativo e capaz de negociar sua participação na construção da história nacional e de uma identidade brasileira (SUCHANEK, 2012).

Outro paradigma que se quebra é o das hierarquias entre as culturas, que vê a indígena como inferior, primitiva e atrasada e, principalmente, o grande problema da mudança da cultura. Afinal, índio pode usar calça jeans? Índio pode ter celular? Índio pode viver nas cidades? Todas essas questões fazem parte de um senso comum que não permite à cultura indígena, ou melhor, às culturas indígenas, a possibilidade de mudança (FREIRE). Se a cultura europeia, com o passar do tempo, sofreu modificações na forma como vivem seus habitantes, por que a cultura indígena teria que preservar uma pureza desde os tempos da chegada dos portugueses? O índio de tanga e distante de uma “modernidade”

foi a imagem construída para ele e os que não se enquadram nessa imagem são tidos como “não índios”, “ex-índios” ou não detentores da verdadeira cultura indígena, logo, sem direitos como índios.¹⁰

Para a construção de uma nova perspectiva sobre a sociedade é preciso que, segundo Peter McLaren, os termos raça, classe, geração e etnicidade estejam presentes no desenvolvimento de currículos e pedagogias, uma vez que tais especificidades são construções sociais e culturais e se relacionam a estruturas assimétricas de poder e privilégio (VIANA, 2003, p. 103). Sendo assim, ao colocar no currículo escolar a obrigatoriedade de também se estudar a história e a cultura indígena, o aluno terá a oportunidade de ter uma visão mais ampla sobre história do Brasil que consiga abranger a participação do índio não apenas do período colonial até a catequização pelos jesuítas, mas ressaltá-lo na formação de uma sociedade multicultural e com especificidades construídas por meio de vários sujeitos sociais. Ampliar essa visão é fundamental para inserir lições de cidadania no ensino, além de estudar o índio no tempo presente, momento em que novos direitos são reivindicados por diversos grupos que se mostram como sujeitos políticos, autônomos e conscientes dos seus deveres.

Desafios no cotidiano escolar

Quais os desafios enfrentados por educadores e alunos no cumprimento dessa determinação? Certamente são muitos e constantes. Não são recentes, entretanto, os relatos de dificuldades existentes no campo do ensino no que tange ao tratamento de alguns temas, dentre eles o racismo. De fato, não

¹⁰ Não foi difícil encontrar, num episódio ocorrido no Rio de Janeiro por conta da ocupação do antigo Museu do Índio, chamado de Aldeia Maracanã pelos índios que o ocuparam, vários argumentos contrários com base nas “modernizações” usadas por estes para reivindicar seu direito de permanência no local. Ter celular, usar calça jeans e ter advogado eram acusações comuns contra os índios por aqueles que não sabiam e nem procuraram saber sobre a história indígena e sua cultura, assim como sobre a sua diversidade.

há outra forma de mudar pensamentos tão enraizados sem que haja uma consciência política e histórica, além de um debate amplo sobre diversidade e direitos. Mesmo assim, como abordar essa questão em sala de aula sem reproduzir estereótipos, mas, sim, chamando para o debate quem sofre o racismo ou quem o pratica até mesmo sem perceber? Se as novas leis para a educação tendem a mudar uma perspectiva social, desconstruir uma ideologia que reforça o racismo e o preconceito contra grupos minoritários, entre eles os indígenas, aplicá-la ao cotidiano escolar é fundamental. Afinal, o que é o racismo? Ou o racismo só está na cabeça do outro? (SCHWARCZ, 2012, p. 30)¹¹

O racismo aparece de diferentes formas no dia a dia, porém é na escola que às vezes ele se torna mais cruel. Quem, como educador, nunca presenciou algumas expressões ditas entre colegas de turma em que a questão da cor era ingrediente para a brincadeira? Infelizmente, isso acontece a todo o momento no ambiente escolar e, de forma ainda mais constante, quando a criança negra é a minoria. Nesse caso, o racismo ganha uma faceta ainda mais cruel, porque é exercido por crianças que não sabem o significado de expressões ouvidas em outro momento, mas que mesmo assim as reproduzem na escola. O racismo é, deste modo, uma desqualificação peculiar, e quem o recebe sofre desvantagens competitivas que provêm de sua condição racial, (HASENBALG, 1979, p. 20) além de ter sua individualidade anulada, e tornando-se o resumo das vantagens ou defeitos de seu grupo racial de origem (SCHWARCZ, 2012, p. 22). Diante de um quadro de discriminação recorrente, o conhecimento sobre raça e etnia não pode ser separado do que irá constituir crianças e jovens como seres sociais. Nesse caso, o desafio é: como questionar as narrativas hegemônicas de identidade tão

¹¹ Lilia Schwarcz, em seu livro *Nem Preto nem branco, muito pelo contrário*, destaca a dificuldade que se tem no Brasil de admitir o preconceito e lembra uma pesquisa realizada em São Paulo, em 1988, quando 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito e 98% disseram conhecer pessoas que tinham preconceito. Para ela, todo brasileiro, diante desse resultado, parecia viver numa ilha de democracia racial cercado de racistas por todos os lados.

fortemente presentes, tanto no cotidiano quanto no currículo escolar? (SILVA, 1999, p. 102). Como enfrentar o senso comum que reproduz a discriminação sem cair num discurso vazio e sem fundamento? Esse é o desafio posto pela lei aos educadores, pais e alunos para a construção de uma nova sociedade.

Porém, como vencê-lo? Quais são os obstáculos dessa lei, apesar de ser importante e desafiadora?

Um dos mais importantes e difíceis obstáculos de superação é o da formação. Como exigir de professores que estão há mais de dez anos na rede básica de ensino um conhecimento ou disciplinas específicas, que não estudaram no seu período de formação? A lei só prevê obrigatoriedade do ensino na rede básica, mas não nas universidades. Sendo assim, como capacitar alunos de licenciatura e professores já formados? Não há dúvida de que nos últimos anos muitos cursos já foram produzidos a fim de dar maior formação a esses profissionais, além de um farto material por parte do governo e de outras instituições que disponibilizaram na internet e em outros ambientes e que, certamente, ajudaram os professores que quiseram agregar maiores conhecimentos e novidades didáticas às suas aulas. Ainda assim é pouco e não supre a necessidade do desafio que essa lei exige. A seguir, citam-se dois exemplos para ilustrar como parece haver uma contracorrente nesse mar.

O primeiro exemplo diz respeito aos livros didáticos. Sendo um importante material de apoio aos professores e, muitas vezes, o único tipo de livro existente em uma família, como trabalhar com eles sem reproduzir estereótipos sobre a participação do africano e de seus descendentes, assim como dos indígenas na formação do país? Os livros e outros materiais didáticos estão repletos de referências que não correspondem à realidade, com pessoas brancas tidas com *status* positivo enquanto os negros aparecem localizados num tempo e numa situação: no Brasil colônia e como escravos, desaparecendo logo após a abolição (MATTOS; ABREU; DANTAS; MORAES, 2009). O índio também está no período colonial e depois disso já não é mais citado (COELHO, 2009; BITTENCOURT, 2013, p. 101). Ora, qualquer um que analise um livro didático que aborde o período

republicano no Brasil encontrará dificuldades em perceber os negros fazendo parte dessa história. A mesma coisa pode-se dizer sobre os indígenas: onde eles estão na história republicana? Eles aparecem apenas na TV quando ocorre um conflito de terras ou em defesa de uma propriedade que faz parte da sua identidade indígena. Como é possível para um aluno do ensino fundamental, por exemplo, entender que os índios existem e que lutam cotidianamente por melhores condições de vida, terra e espaço político se tal aspecto não é discutido nas aulas de História, Geografia, Português e Artes, por exemplo? O resultado dessa discrepância não pode ser outro: a reprodução de estereótipos sobre os índios e a respeito dos negros representa uma total ignorância quanto ao papel de mulheres e homens negros que lutaram pela liberdade no período das ditaduras e das democracias por melhores condições trabalhistas, sociais e políticas. Não há dúvida de que os autores dos livros didáticos já avançaram muito no que se refere a inserir homens e mulheres negros na história do país, porém ainda é preciso avançar quanto ao local em que estes aparecem nos livros. Para exemplificar, João Cândido, um dos líderes da Revolta da Chibata no Rio de Janeiro, em 1910, quando aparece num livro didático, está, quase sempre, isolado do texto principal ou em um *box*. Ora, por que não inseri-lo como parte da argumentação? Outra questão: como os professores trabalham com esses “boxes”, os quais mais se parecem com adendos, a fim de cumprir uma determinação sem modificar por completo uma linguagem já pronta?

Outro exemplo diz respeito à postura das secretarias de educação, de Estado e município quanto à aplicação da lei. No entanto, cito apenas um caso para termos ideia de como ainda é complicada a equação entre lei e aplicabilidade. A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro realizou em janeiro de 2014 um concurso para selecionar professores de diversas disciplinas para atuarem no ensino regular do Estado. Analisando a prova de História, Sociologia e Artes não foram encontradas questões que fizessem referência às leis (nº 10.639 e 11.465) ou aos conteúdos, e que se relacionassem ao que foi determinado por elas. Por outro lado, analisando o currículo mínimo implantado por essa

mesma secretaria e que deve servir de base para a produção de planejamentos das séries para cada disciplina, há também uma lacuna quanto aos conteúdos. Por exemplo, no currículo mínimo de História da África a lei aparece em meio a outros conteúdos e quase sempre relacionada a outros contextos. Para o 7º ano, um dos temas a serem abordados no terceiro bimestre chama-se: “O encontro de culturas: África e América”. Na verdade essa é a primeira vez que a África aparece no currículo do ensino fundamental (no 6º ano se estuda o Egito, como exemplo de uma civilização, mas não há nenhuma menção a uma discussão mais aprofundada sobre a África na antiguidade ou uma relação entre Egito e o continente africano). Nas séries seguintes, a África aparece em uma abordagem ligada a contextos como a expansão imperialista ou o processo de descolonização. Nos temas ligados à história do Brasil, nenhum comentário sobre a cultura afro-brasileira, nem mesmo no 2º ano do ensino médio, que nos dois bimestres anteriores trata sobre o período imperial.

Não se pode afirmar que essa política da SEEDUC-RJ de elaborar conteúdos que possam direcionar o planejamento de certas disciplinas seja uma camisa de força para o professor. No entanto, é significativa a ausência de referências mais específicas quanto à obrigatoriedade ou indicação de certos conteúdos de forma mais direta. Além disso, elaborar um concurso em que na prova o candidato não tenha testado um conhecimento mais específico cria outro problema, que é o de absorver para a rede de ensino professores que não estão preparados para a nova realidade exigida por essas leis no campo educacional.

Nesse último ponto, não se pode deixar de citar algumas considerações feitas por estudiosos do tema a respeito dos problemas gerados por essas políticas públicas de implementação dos conteúdos.

Uma questão é a respeito da inexistência de metas para a implementação da lei e de formas para qualificar os professores que estão em sala de aula no ensino fundamental e médio. Por não haver datas, prazos nem fiscalização, possivelmente esses conteúdos, em alguns casos, são ignorados por professores, pais e alunos. E, muitas vezes, tal ignorância é por conta da falta

de interesse pelo tema e pela ausência de uma formação mais complementar, o que poderia preencher algumas lacunas. Nesse caso, outra crítica feita quanto à forma dessa lei é a respeito da ausência de uma política educacional mais voltada para as universidades, principalmente nos cursos de licenciatura. A responsabilidade de cumprir a lei foi dada aos professores da rede básica e não aos destinados a formar esses professores. Deste modo, cabe ao professor da rede básica despertar o interesse por participar de cursos de capacitação ou tentar, de algum modo, preencher uma lacuna na sua aprendizagem.

Ressalto como o cenário da aplicação da lei é

[...] instigante, heterogêneo e paradoxal, marcado por contradições, com desdobramentos sentidos na emergência das várias e diversas propostas, ações, inquietações e dilemas no campo do ensino de história e cujos impactos estão ainda pouco avaliados substantivamente [...] (PEREIRA, 2008, p. 21-43)

Além desses problemas, a lei limita, em certo sentido, o ensino nas áreas de História, Educação Artística e Literatura. De acordo com Sales Augusto dos Santos, o ponto mais problemático no qual essa discussão tinha que se inserir era no campo das ciências sociais e da educação, por serem áreas que estão de frente para a discussão das relações raciais brasileiras (SANTOS, 2005, p. 33-4).

O impacto dessa lei no ensino de História, diante desse cenário tão complexo, merece uma maior atenção por parte da academia a fim de que a própria universidade possa resolver o que lhe couber, alguns problemas.

No entanto, não podemos escapar de algumas questões: se as secretarias de educação não cobram dos professores a aquisição de um conteúdo mais específico, como é possível garantir o cumprimento da lei? Por outro lado, se o ensino desses conteúdos não se torna uma política presente nas universidades, como também gerar a interferência de transformação social tão esperada como resultado dessa lei? O papel dos professores é

de serem sujeitos do processo de construção de aprendizagem e para isso é necessário que tenham práticas de valorização da luta antirracista, eliminação de estereótipos, desconstrução do mito da “democracia racial”, além de considerar os africanos e seus descendentes como sujeitos históricos (MIRANDA, 2012, p. 15). Mas, para isso, não devem escapar de uma formação teórico-metodológica que privilegie esses conteúdos e que os faça refletir sobre suas práticas e a dos seus colegas de escola e de cursos de formação. Sendo assim, é fundamental dar voz a professores, equipe pedagógica e alunos a fim de que possam revelar os problemas, as incoerências e as lacunas existentes na sua formação, as quais resvalam no seu cotidiano e em diferentes disciplinas existentes em uma escola.

O Rio de Janeiro e seus 450 anos. Onde estão os escravos e os indígenas?

Toda essa discussão a respeito da aplicação das leis para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena acaba centralizando a discussão sobre a própria cidade do Rio de Janeiro. O motivo dessa centralidade é bem simples. Essa cidade, hoje tida como “maravilhosa”, foi fundada por meio de uma luta entre indígenas e europeus (portugueses e franceses). Além disso, foi a maior cidade escravista do Brasil e principal local de desembarque de africanos da América. Apesar dessa profunda ligação com a questão indígena e afrodescendente, não vemos no nosso cotidiano a lembrança desse passado, principalmente nos tempos de festa. Em 2015, a grande comemoração realizada na cidade foi pelo seu aniversário de 450 anos. Entre festas e lembranças, onde estavam indígenas e escravos nesse passado que foi rememorado?

Em uma revistinha publicada pela MultiRio – Empresa Municipal de Múltiplos Meios – *O Tagarela*, destinada aos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, a proposta inicial era uma viagem divertida pelos 450 anos da cidade. O subtítulo “O Rio tem muitas histórias para contar. E você vai curtir todas elas” pressupunha uma abordagem lúdica e colorida sobre as variadas

histórias desses tempos e, possivelmente, dos diferentes tempos históricos. Repleto de atividades de colorir, desafios e leituras de mapas, o que temos é um Rio de Janeiro muito diferente do real. Na página que trata da história da fundação da cidade nenhuma menção aos indígenas. A abordagem sobre o tema é rápida e bastante indicativa de que não havia o interesse de problematizar os sujeitos daquela ação realizada no dia 1º de março de 1565:

Se era um dia de sol ou se estava chovendo, ninguém sabe dizer. O que importa é que, naquele 1º de março de 1565, o militar português Estácio de Sá desembarcou do seu navio em uma faixa de terra entre os morros Cara de Cão e Pão de Açúcar, onde hoje é o bairro da Urca. Lá, fundou nossa cidade, à qual deu o nome de São Sebastião do Rio de Janeiro (MULTIRIO, 2014, P. 6).

Nenhuma referência ao contexto dessa fundação e nem da batalha que antecedeu a chegada de Estácio de Sá. Um Rio de Janeiro pacífico e sem a intervenção indígena é o que as crianças aprendem com essa revistinha. Nas páginas seguintes, o glamour do Rio de Janeiro, sede da Corte, faz parte de uma argumentação que visa problematizar as roupas usadas por senhores, homens e mulheres nas ruas da cidade nos séculos XVIII e XIX. O meio de transporte existente nos séculos passados também chama atenção dos seus autores que descrevem as cadeirinhas e outros meios. É a primeira vez que mencionam os escravos:

Vai de que? Se a pergunta fosse feita na época em que a cidade foi fundada, só haveria uma resposta: a pé. Não existia outro meio de transporte e a solução era caminhar, caminhar, caminhar... jumentos, mulas e cavalos logo começaram a ser usados como meio de transporte. Por volta de 1640, surgiram as cadeirinhas carregadas por escravos e que transportavam uma única pessoa. (MULTIRIO, 2014, P. 14)

De forma bem breve, a criança sabe da existência do escravo e do seu papel para facilitar o transporte de pessoas. Não há nem

ao menos uma cena de algum carregando a cadeirinha, apenas exemplos desses meios de transporte. O trabalho escravo é citado sem antes haver uma discussão, mesmo que breve, de quem eram os trabalhadores da cidade. A presença da Corte na cidade e os palacetes ocupados por ela, como o Paço Imperial, foram as oportunidades que os autores tiveram para retratar a abolição: “Foi lá [Paço Imperial] que a princesa Isabel assinou a Lei Áurea, e 1888, terminando com a escravidão em nosso país.” (MULTIRIO, 2014, p. 19)

Pronto, a abolição foi efetivada e deixou o seu leitor sem entender quem eram esses escravos, de onde vinham e como viveram na cidade. O restante da revistinha trata de pontos turísticos, alimentação (com um desenho de D. João VI comendo uma coxa de galinha) e de diversão musical. Somente ao final é que os escravos são citados novamente, entretanto ligados à herança musical:

Antes do samba, do rock, do hip-hop, lá no século XIX, outros sons agitavam as festas no Rio. Nos bailes do imperador, os nobres dançavam valsas, polcas e mazurcas; do lado de fora do palácio, a população se divertia com o jongo, o batuque, o lundu e outros ritmos trazidos da África pelos escravos. (MULTIRIO, 2014, P. 26)

A criança que leu essa revistinha ficou sabendo que existiam escravos no Rio de Janeiro, que uma das suas funções era carregar pessoas em cadeirinhas, que eles trouxeram o batuque e que era compartilhado por toda a população. Obviamente, o professor em sala de aula tem a liberdade de trabalhar esse conteúdo de várias formas e, principalmente, de problematizar a ausência de indígenas e dos escravos nessa história contada sobre a cidade maravilhosa. Mesmo assim, a omissão desse conteúdo em uma revista que pretende ser a síntese dos 450 anos da cidade, ainda que breve e lúdica, atinge até mesmo a política governamental da própria prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, no que tange ao não reconhecimento da importância da influência negra na formação da cidade.

Um desses esforços foi o reconhecimento do Cais do Valongo (antigo local de desembarque de africanos no final do Século XVIII e início do XIX) como patrimônio carioca. Em 2011, o Cais foi descoberto nas obras da região que hoje é chamada, pela prefeitura, de *Porto Maravilha*. Após consultar arqueólogos e historiadores, confirmou-se que esse era o Cais por onde desembarcaram não apenas africanos que foram escravizados na cidade e vendidos para outras regiões, como também a própria imperatriz Teresa Cristina, em 1843. Desde então, ações para a preservação da memória negra têm sido feitas por diferentes grupos sociais e historiadores e até a própria Unesco reconheceu o Cais com fazendo parte da *Rota dos escravos*. Ainda assim, há muito o que fazer, principalmente num contexto em que a real história não é contada nas salas de aula e nem mesmo aparece em manuais distribuídos na rede pública de ensino.

Conclusão

Ainda é longo o caminho para que haja a aplicação das leis que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Na verdade, essas leis são necessárias e essenciais para que a história desse país seja ensinada por completo, e não apenas apresentados fatos lúdicos e divertidos. Sem dúvida, um dos principais obstáculos para esse ensino é a realidade de cada escola. Isso não pode ser descartado, uma vez que tanto a rede pública quanto a privada possuem limitações de abordagens diante de uma realidade que não pode ser comparada. Cada escola possui uma vocação e isso deve ser levado em consideração no momento de aplicação dessas leis. O cotidiano escolar e as características dos alunos podem ser instrumentos para que professores, diretores e coordenadores pedagógicos estabeleçam ações no ensino.

Além disso, é preciso relativizar o uso dos materiais didáticos, tendo uma visão crítica sobre eles. Acreditando que a história só poderá ser reescrita com o aumento da consciência étnica, se o caminho for, dentre outros, o da escola e dos livros didáticos, (D'DESKY, 1997), não há como deixar de analisar qual tipo de

material está sendo utilizado pelas escolas e pelos professores como referência para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Os livros são instrumentos de reafirmação de uma tradição e que, simbolicamente, fazem a representação do mundo e da sociedade, ocultando, muitas vezes, conflitos intelectuais, sociais e morais (MUNAKATA, 2013, p. 137). Sem dúvida, houve avanços nas abordagens de alguns livros a respeito da participação do africano, do afrodescendente e do indígena na história do Brasil. Ainda assim, faz-se necessário observar a permanência de alguns paradigmas. Afinal, é preciso que os livros caminhem junto com os professores a fim de derrubarem estereótipos e visões negativas a respeito do nosso passado. Não basta a construção de manuais didáticos separados daqueles usados por alunos. As leis precisam entrar nesses materiais, principalmente os que são usados no cotidiano da escola e não apenas em projetos especiais.

Governos, secretarias de educação e universidades precisam se unir para a construção de uma nova realidade no ensino, principalmente no que diz respeito aos conteúdos ignorados durante séculos pela comunidade escolar. O ensino na rede básica tem fundamental importância na transmissão da cultura afro-brasileira e indígena. No entanto, para além dessa missão, faz-se necessário uma pergunta de reflexão aos leitores: é possível uma transformação social e ideológica por meio da educação? Acreditando-se que sim, o sonho de que o racismo e a discriminação sejam eliminados do contexto escolar, social e político desse país permanece intacto a cada dia letivo.

Referências

ABREU, Martha. "Cultura política, música popular e cultura afro-brasileira: algumas questões para a pesquisa e ensino". In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca. *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Coleção Educação para todos, SECAD, MEC/Unesco, Brasília, 2007.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. "História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimento". In: MONTEIRO, Ana Maria; PEREIRA, Amílcar Araújo. *Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013

BITTENCOURT, Circe Maria. "Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana". *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, pp. 193-221, 1992/1993.

COELHO, Mauro César. "A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar". In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; RESNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *A história na escola*. Autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. "O pensamento social brasileiro e a questão racial: da ideologia do 'branqueamento' às 'divisões perigosas'". In: MIRANDA, Claudia; LINS, Mônica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo Cesar Rocha (orgs.). *Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639*. Rio de Janeiro: Faperj, Quartet, 2012.

D'ADESKY, Jacques. *Antiracismo, Liberdade e reconhecimento*. Rio de Janeiro: Daudt, 2006.

D'ADESKY, Jacques. "Pluralismo étnico e multiculturalismo". In: *Afro-Ásia*, 19/20 (1997), 165-182.

DANTAS, Carolina Vianna. "Racialização e mobilização negra nas primeiras décadas republicanas". *Cadernos Penesb*. Revista do Programa de Educação sobre o negro na sociedade Brasileira. Especial curso ERER. Niterói, n. 12, 2010.

FREIRE, José Ribamar Bessa. *Cinco equívocos sobre a cultura indígena*.

GASPARELLO, Arlete. *Construtores de identidades: os compêndios de história do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)*, tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002;

GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982,

HANSEN, Patrícia Santos. *Feições e fisionomia*. A História do Brasil de João Ribeiro. Rio de Janeiro, Acess, 2000.

HANSEN, Patrícia Santos. “Uma visão escolar do negro uma década após a abolição. A escravidão na história do Brasil”. In: PAMPLONA, Marco Antonio (org). *Escravidão, exclusão e cidadania*. Rio de Janeiro: Acess, 2001.

HASENBALG, Carlos A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha; DANTAS, Carolina Vianna; MORAES, Renata. “Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira”. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; RESNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.) *A história na escola*. Autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

MIRANDA, Claudia; LINS, Mônica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo Cesar Rocha. “Introdução”. In: MIRANDA, Claudia; LINS, Mônica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo Cesar Rocha (orgs). *Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639*. Rio de Janeiro: Faperj, Quartet, 2012.

MORAES, Renata Figueiredo. “Memórias e histórias da abolição: uma leitura das obras didáticas de Osório duque-Estrada e João Ribeiro.” In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca. *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MULTIRIO. *O Tagarela*. Rio de Janeiro, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, outubro 2014, Edição nº 01.

MUNAKATA, Kazumi. “O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação”. In: MONTEIRO, Ana Maria; PEREIRA, Amílcar Araújo. *Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. *História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de história*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

PEREIRA, Júnia Sales. “Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639”. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, n. 41, janeiro-junho de 2008, p. 21-43.

PINSKY, Jaime. “Nação e ensino de História no Brasil”. In: PINSKY, Jaime. *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Editora contexto, 2009.

SANTOS, Sales Augusto. “A Lei n. 10.639/03 como fruto da luta anti-

racista do movimento negro”. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10639/03*. Brasília, SECAD, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Maria Elena Viana. “Educação étnico-racial brasileira: uma forma de educar para a cidadania”. In: MIRANDA, Claudia; LINS, Mônica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo Cesar Rocha (orgs). *Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639*. Rio de Janeiro: Faperj, Quartet, 2012.

SUCHANEK, Márcia Gomes de Oliveira. “Nos deram um espelho e vimos um mundo doente”. In: MIRANDA, Claudia; LINS, Mônica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo Cesar Rocha (orgs). *Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639*. Rio de Janeiro: Faperj, Quartet, 2012.

VIANA, Larissa. “Democracia racial e cultura popular. Debates em torno da pluralidade cultural”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). *Ensino de história*. Conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.