

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Crislane Barbosa Azevedo*

Resumo:

Com base em pesquisa bibliográfica e fontes normativas, neste estudo de caráter propositivo, discorre-se acerca das políticas públicas para a Educação Básica com ênfase nas relações entre o ensino de História e a educação para as relações étnico-raciais e apresenta possibilidades de ações didáticas promotoras e valorizadoras das identidades dos alunos dos diversos níveis da escolarização básica. Para tanto, foi feita pesquisa bibliográfica e em fontes legais. Observa-se o muito já promulgado e regulamentado. Espera-se que as instituições de ensino obtenham condições humanas e materiais para assumirem efetivamente seu papel social e político de reconhecimento, valorização e difusão da pluralidade étnico-racial do Brasil. Contribuem para tanto, ações docentes e institucionais (Projeto Político-Pedagógico) em perspectiva multicultural, transversal e interdisciplinar bem como a diversificação de estratégias metodológicas, linguagens e recursos didáticos.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais; Ensino de História; Educação Básica.

Abstract:

Based on a literature and regulatory sources, in this study with its propositional discourses themselves about public policy for Basic Education, with emphasis on the relationship between history teaching and education for the ethnic-racial relations and its possible actions promoting educational and optimizing the identities of students of different levels of basic schooling. Therefore, it was made in literature and legal sources. There is much already enacted and regulated. It is expected that the educational institutions to obtain human and material conditions to effectively assume its social and political recognition, appreciation and dissemination of ethnic and racial diversity of Brazil. Contribute to both, teaching practices and institutional (political and pedagogical project) in a multicultural perspective, cross-and interdisciplinary as well as diversification of methodological strategies, languages and teaching resources.

Key words: Education of the ethnic-racial relations; Teaching of History; Basic Education.

De forma paradoxal, a sociedade brasileira e a sua organização escolar, apesar da

* Doutora em Educação e Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

forte experiência de passagem por um processo civilizador de origem europeia fruto de longo período de colonização portuguesa, expõe características e requerem tratamento pautado na diversidade étnico-racial. O processo de silenciamento histórico-cultural por que passaram indígenas e africanos e seus descendentes não foi suficiente para apagar costumes, valores, histórias, visões de mundo que são hoje culturalmente reconhecidos e legalmente instituídos como formadores da história do Brasil.

Diferentes ações desenvolvidas junto aos órgãos estatais em prol do reconhecimento e valorização de histórias de afro-brasileiros e remanescentes de nações indígenas podem ser consideradas como fruto das lutas de movimentos sociais organizados, a exemplo do movimento indigenista, do movimento negro, do movimento feminista, entre outros, contra a discriminação e em busca do reconhecimento de direitos de cidadania. As atuais ações voltadas para o tratamento das relações étnico-raciais são afirmadas como pluralidade cultural e integram as políticas públicas para a educação escolar básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 1996 (Art. 26), confirmou o estabelecido pela Constituição Federal de 1988 (Art. 242) ao determinar que o ensino da História do Brasil deverá levar em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Diante do exposto, questiona-se: de que maneira pode-se articular a educação das relações étnico-raciais e o ensino de História na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos)?

A partir do desenvolvimento de pesquisa bibliográfica e análise de fontes normativas, neste artigo de caráter analítico, discorre-se a respeito da normatização relativa à Educação Básica com ênfase nas relações entre o ensino de História e a educação das relações étnico-raciais e apresenta possibilidades de ações didáticas promotoras e valorizadoras das identidades dos alunos dos diversos níveis da escolarização básica.

Ao refletir sobre a educação das relações étnico-raciais e a sua vinculação ao processo ensino-aprendizagem em história contribui-se para a compreensão do atual estágio em que se encontra o ensino da disciplina no país assim como das ações governamentais em favor do reconhecimento e da valorização da diversidade da história e da cultura brasileira. Parte-se do pressuposto de que a interface entre educação das relações étnico-raciais e ensino de História possibilita meios para conscientização da importância de grupos como os remanescentes de nações indígenas e os afro-brasileiros, por exemplo, na construção do Brasil, à medida que conteúdos e saberes próprios e relativos às suas especificidades terão

lugar nas atividades escolares. Assim, ressalta-se a importância da promoção de tal conhecimento, tendo em vista a promoção de uma sociedade democrática, cidadã e historicamente consciente.

A Educação Básica tem início com a Educação Infantil. Esta nem sempre esteve presente na legislação educacional brasileira. Apenas na segunda metade do século XX ganhou visibilidade nacional, foi reconhecida e passou a integrar a política educacional do país. Na década de 1970, assistiu-se ao movimento de mães pelo aumento de creches. Tal reivindicação ganhava força com movimentos negros que denunciavam as altas taxas de evasão das crianças negras nas primeiras séries de escolarização e demonstravam assim a necessidade da ampliação do acesso de tal público às creches. Na década de 1980, conhecida como a *Década do Repensando* ampliaram-se as discussões acerca da criança, da infância e da educação infantil acompanhando os debates em prol da reorganização da educação escolar no Brasil. Como fruto desse movimento, a Constituição de 1988 registrou pela primeira vez, a Educação Infantil como um direito da criança. Este, aprofundado pela LDB nº 9.394/96, passou a integrar a Educação Infantil à Educação Básica. Apesar desse movimento, é possível encontrar ainda pré-escolas e, principalmente creches, onde predominam um caráter assistencialista em detrimento da atenção aos aspectos pedagógicos, do processo de desenvolvimento cognitivo e de socialização da criança onde tem espaço a vivência na diversidade. Resultados de tais reclamações nos anos de 1970 e 1980 se fizeram presentes na Constituição de 1988 também no que se refere a uma política de reconhecimento e valorização da diversidade étnica e cultural. O racismo, por exemplo, passou a ser considerado crime inafiançável. O contexto era propício para a produção de uma legislação favorável a projetos multiculturais, a exemplo das ações afirmativas que ganharam espaço junto aos governos na década seguinte - 1990. Como, diante desse quadro, trabalhar na Educação Infantil princípios históricos e relações étnico-raciais?

Os aspectos materiais e afetivos em todas as instâncias são significativos para o desenvolvimento da criança da Educação Infantil. Suas concepções de vida e visões de mundo começam a se desenvolver nesse período. Em decorrência disso, as palavras e, sobretudo, as ações têm significado e repercussão no processo identitário da criança. Por muito ausente das políticas públicas para a educação no Brasil, a educação escolar das crianças de zero a cinco anos vêm, nas três últimas décadas, ampliando seu espaço. Contribuem para isso, tanto aspectos científicos como o aumento das pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e o reconhecimento e ampliação dos direitos das crianças; quanto aspectos de ordem prática,

como a necessidade de atendimento às famílias cujas mães ingressaram no mercado de trabalho e o aumento de profissionais habilitados para o trato com a escolarização das crianças em decorrência do aumento do acesso ao ensino superior no Brasil.

Aos docentes dedicados à primeira fase da Educação Básica é imprescindível, em primeiro lugar, clareza e coerência na sua definição de *criança*, *infância* e *educação* passando obviamente pelo conhecimento da história da criança e das atuais políticas públicas para tal modalidade escolar. Tal conhecimento é necessário para evitar equívocos quanto aos direitos das crianças e aos deveres dos adultos para com elas e, conseqüentemente evitar omissões prejudiciais ao desenvolvimento de meninos e meninas. Nesse aspecto, Romão (2001) chama a atenção para os cuidados que se deve ter com crianças afro-descendentes em prol de um processo educativo marcado pelo respeito à diferença étnico-racial e, portanto anti-racista:

Ao olhar para alunos que descendem de africanos, o professor comprometido com o combate ao racismo deverá buscar conhecimentos sobre a história e cultura deste aluno e de seus antecedentes. E ao fazê-lo, buscar compreender os preconceitos embutidos em sua postura, linguagem e prática escolar; reestruturar seu envolvimento e se comprometer com a perspectiva multicultural de educação. (ROMÃO, 2001, p. 20).

Em segundo lugar, é preciso ter ciência de que o processo ensino-aprendizagem nesta fase consiste em ações interativas onde se mesclam práticas educativas e de proteção. Educar, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, significa:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998c, p.23).

Os contatos, dessa forma, precisam ser marcados por sensibilidade e relações de alteridade. Nesse sentido, a diversidade do grupo infantil com o qual se trabalha necessita ser considerada. É importante que as particularidades das crianças em seus aspectos culturais, familiares e sociais sejam conhecidas, respeitadas e valorizadas pelos professores. Dessa

maneira, além de integrar-se de forma saudável a um processo de socialização a criança aprende sobre si mesma, sua família, sua geração e experimenta assim, um primeiro contato com uma aprendizagem em história devido à presença das relações significativas entre presente e passado corrente nesse processo.

Uma postura docente caracterizada por ações interativas negativas e, portanto, diferente desta aqui delineada, pode gerar danos irreparáveis à construção da identidade da criança e à sua trajetória educacional. Esse fato remete-nos à formação inicial do docente da Educação Infantil. É preciso que durante essa formação, em meio ao domínio de saberes disciplinares e pedagógicos (GAUTHIER et. all., 1998), o futuro profissional vivencie práticas de interação onde sua sensibilidade possa ser exposta, trabalhada e melhor desenvolvida, fazendo com que este desenvolva sua capacidade de exposição afetiva, necessária àqueles que se dedicam à primeira fase da Educação Básica.

Mas, como ensinar e aprender história a partir de demonstrações de cuidado e afeto e tendo em vista a educação das relações étnico-raciais? O processo é tão complexo quanto desafiante. Contudo, possibilidades podem ser apontadas. O *contar história* pode ser um meio utilizado, por exemplo, para que as crianças aprendam sobre família, seus diversos tipos e mudanças através do tempo e assim, na historicização das relações familiares, compreender mudanças e permanências a fim de evitar-se discriminações. Da mesma forma é importante historicizar, ou seja, conhecer explicações acerca da existência das diferentes características físicas das pessoas e valorizar essa diversidade. Acresce a isso, a exposição do professor sobre saberes tradicionais, com referência aos adultos e idosos. Tal ação pode favorecer a relação das crianças com o respeito à sabedoria dos mais velhos, aspecto tão presente nas tradições indígenas e africanas. Além disso, o *contar história* materializa a prática da oralidade, a transmissão de informações entre gerações e o conseqüente exercício da memória, em uma aproximação das atividades dos *griots*⁴². Família, oralidade, respeito aos mais velhos e valorização da diversidade entre os indivíduos podem igualmente integrar as *rodas de conversa*.

A roda ou rodinha, tão utilizada nas instituições de educação infantil e inserida na rotina das mesmas, possui um significado importante para

⁴² Griots são os guardiões, intérpretes e contadores da história oral de muitos povos africanos. Sua função é a de conservação da memória coletiva e sua figura tem enorme função na conservação da palavra, das narrativas, sem o uso da escrita. Sua arte baseia-se na oralidade e na memória.

diversas culturas e também para a indígena e africana. Na roda, é possível romper com as hierarquias, existe espaço para a fala, todos se vêem. É na roda que se conta história, novas músicas e brincadeiras são aprendidas, que são feitos os “combinados”. Retomar a roda como princípio de organização, como maneira de aprender coletivamente já é um exercício cotidiano de busca de respeito à diversidade. (BRASIL, 2006, p.166-167).

Nesta busca pelo respeito à diversidade, é importante considerar as experiências religiosas. Princípios, representações e festividades de orientações cristãs são toleradas frequentemente em instituições educacionais, não ocorrendo o mesmo com as relacionadas às matrizes indígena e africana. O silenciamento, por vezes observado, resulta destrutivo para a autoestima de determinadas crianças, que não se vêem representadas em textos, atividades e valores na instituição em que passa grande parte do seu dia.

O conhecimento acerca de diferentes histórias e culturas, nos princípios apregoados pela Lei 10.639/2003, responsável pela determinação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira, necessita se materializar como premissa educativa e para tanto requer relações de continuidade. Ações circunscritas aos dias referentes a datas comemorativas contribuem para a estereotipização de eventos e sujeitos históricos, a exemplo do que ocorre com o 19 de abril - Dia do Índio - que bem poderia ser lido, em algumas instituições, como o dia de pintar o rosto das crianças e, portanto, sem histórias, experiências, exposição de imagens de diferentes comunidades indígenas, brincadeiras etc. ao longo do ano escolar. Em busca de mudanças em tal cenário e para que se evite que outras datas, como o 20 de novembro - Dia Nacional da Consciência Negra - não sejam trabalhadas também de forma descontextualizada, é importante que os profissionais da educação conheçam comunidades negras e indígenas locais bem como datas comemorativas existentes no lugar. No mesmo sentido, relevante torna-se o conhecimento acerca das manifestações culturais locais. Quais os significados, por exemplo, entre outras manifestações, do maracatu, do congo, da congada, do reisado, do samba de roda, do lambe sujo e caboclinho, do tambor de crioula? Conhecer suas histórias e o porquê das suas celebrações é imprescindível para a compreensão contextualizada de datas, personagens e eventos históricos. Assim, torna-se mais viável a aproximação das crianças àquilo que elas aprendem na creche ou na pré-escola⁴³.

⁴³ De acordo com a LDB n. 9.394/96, Art. 30, a Educação Infantil ocorrerá em creches, para crianças até três anos de idade; e, em pré-escolas, para crianças de quatro aos seis anos.

Ações fundamentais também no caminho da efetivação da diversidade como princípio educativo na Educação Infantil são as brincadeiras. Por meio delas a criança pode imaginar, prestar atenção, comunicar-se, interpretar, opinar e reconhecer o outro. Dessa maneira, o docente pode, ao coordenar o processo educativo e em meio ao brincar, inserir histórias infantis de diferentes referenciais civilizatórios. As crianças precisam ir além de Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho e Cinderela. Bruna e a galinha d'Angola, As tranças de Bintou, Ana e Ana, Histórias da Preta, Menina bonita do laço de fita⁴⁴, entre outros, são bons exemplos de histórias infantis que ajudariam professores e alunos da Educação Infantil a melhor vivenciarem uma educação plural.

Diante do exposto fica evidente que o êxito do trabalho docente depende em grande parte do conhecimento que se tem dos alunos, de maneira geral e específica. Tal saber é condição necessária para um planejamento coerente e exequível. Da mesma forma que a professora da Educação Infantil precisa conhecer seus alunos em suas individualidades e dominar conhecimento sobre a história da infância, o docente do Ensino Fundamental precisa compreender o público da segunda fase da Educação Básica. Compreender alunos de 06 a 14 anos, implica concebê-los como sujeitos complexos, requer do professor conhecimento de diferentes áreas como a Psicologia, Biologia, antropologia, Sociologia, além da História. Dessa forma, o docente adquire condições para analisar a sua prática pedagógica e perceber a necessidade de redimensionamentos tomando por base a relação entre aprendizagem, desenvolvimento e educação.

Ao ingressar no Ensino Fundamental, o aluno, ainda criança⁴⁵, entra em contato com um universo disciplinar. Objetivos de aprendizagem, metodologias e conteúdos diversificam-se. Nesse novo cenário escolar, espera-se que o discente tenha aprofundados seus referenciais de tempo e espaço, necessários à apropriação do conhecimento histórico. Este, tendo em vista o atendimento das políticas públicas para a Educação Básica de modo geral e para o ensino de

⁴⁴ Tais histórias abrem possibilidade de uma aprendizagem plural acerca de mudanças corporais; beleza física das crianças; diferenças de gostos, opiniões, jeito de ser, entre as pessoas; história de antepassados africanos; religiosidade, culinária e outros aspectos da cultura africana no Brasil etc. Referências completas: ALMEIDA, Gergilga de. *Bruna e a galinha d'Angola*. Rio de Janeiro: Pallas, 2006; DIOUF, Sylviane A. *As tranças de Bintou*. Trad. Charles Cosac. São Paulo: Cosac Naify, 2004; Silva, Célia Cristina. *Ana e Ana*. São Paulo: Editora DCL, 2007; MACHADO, Ana M. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática, 1999; PIRES, Heloisa. *Histórias da Preta*. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 1998. Para outras sugestões, ver: BRASIL, 2006.

⁴⁵ Para efeitos de melhor compreensão sobre o público da segunda etapa da Educação Básica, considera-se Ensino Fundamental Menor os cinco primeiros anos da escolarização fundamental cujo público apresenta, em geral, idade entre seis e dez anos e Ensino Fundamental Maior, os quatro últimos anos, cujo público apresenta, em geral, idade entre onze e quatorze anos.

História, especificamente, requer o trato com conteúdos que permitam, entre outros fins, que o aluno compreenda as transformações pelas quais passaram: as famílias; as territorialidades; os hábitos, as relações e os significados acerca do corpo; jogos, brincadeiras e outras formas de interação e comunicação, ao longo do tempo e em diferentes espaços. Em termos específicos da diversidade, no âmbito dos PCN (BRASIL, 1997) são apresentados como um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental o conhecimento e a valorização da pluralidade do patrimônio cultural do país e afirma que alunos e professores devem contraporem-se a quaisquer formas de discriminação baseada em diferenças culturais de sexo, de etnia ou classe social, por exemplo.

A percepção sobre as mudanças e permanências, diferenças e semelhanças no decorrer da história da humanidade é o caminho propício para a percepção, reconhecimento e respeito dos alunos à diversidade e conseqüente favorecimento à promoção da auto-estima dos discentes, uma vez que inseridos em um processo ensino-aprendizagem valorizador das diferenças individuais.

Ensinar história de forma contextualizada e com atenção e respeito à diversidade dos alunos requer atividades didáticas que incentivem trabalhos coletivos onde sejam valorizadas as trocas e ao mesmo tempo consideradas as especificidades de cada um dos envolvidos. Estas, provenientes de diferentes matrizes civilizatórias precisam encontrar lugar ao longo de todo o ano escolar. Estudar em uma única unidade didática aspectos como costumes alimentares, vestuário e cerimônias festivas de um determinado grupo étnico-racial de forma isolada e, portanto, sem contextualização, contribui sobremaneira para estereotipar ou banalizar os saberes do grupo e os alunos de cujos saberes são representativos.

Por isso a importância e necessidade do trabalho conjunto entre escola, comunidade e sistema de ensino. Essa articulação é importante também para que se evite práticas escolares alijeiradas ou superficiais, implementadas apenas com o intuito do atendimento às determinações oficiais, mas descontextualizadas da prática. Um possível encaminhamento nesse sentido, aponta-nos para a promoção de um currículo multicultural, no qual para além dos conteúdos escolares e domínio teórico-metodológico esteja presente nas práticas docentes uma sensibilidade para tratar ações e imaginário dos alunos em formação e provenientes de diferentes matrizes civilizatórias. Multiculturalismo conforme Silvério (2000) pode ser entendido como um terreno de luta em torno da reformulação da memória histórica, da identidade nacional, da representação individual e social, bem como da política da diferença. e representa uma reação ao etnocentrismo.

De certo uma educação multicultural exige dos professores um consistente trabalho de problematização sobre a formação da sociedade brasileira e uma consequente desconstrução de categorias para que temas e atividades escolares em torno da pluralidade cultural sejam efetivamente trabalhados nas aulas de História em prol da destruição de discriminações e preconceitos veiculados tanto por meio de discursos quanto de ações.

Numa perspectiva multicultural de currículo em História atento à educação das relações étnico-raciais é importante pensar na diversidade de conhecimentos; práticas pedagógicas; representações sobre raça, classe, gênero, orientação sexual etc.; nos lugares ocupados no currículo pelos sujeitos do processo ensino-aprendizagem; dar voz aos alunos; propor uma pedagogia dialógica e um processo ensino-aprendizagem com base na articulação entre ensino e pesquisa. Tais iniciativas exigem do docente um consistente planejamento de atividades.

Ao lado do planejamento de tais atividades é importante atentar para a qualidade dos recursos didáticos utilizados, que precisam ser diversificados e provenientes de variadas fontes. O livro didático, recurso mais presente nas escolas, tem recebido atenção especial nesse sentido. De acordo com o Programa Nacional do Livro Didático, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária só estão autorizados pelo Estado brasileiro a ingressar nas escolas públicas, livros didáticos desprovidos de estereótipos como o da identificação exclusiva da história a alguns heróis; caricaturas de períodos ou de personagens históricos e restrição da história à memória individual ou de grupos.

Além disso, as obras didáticas precisam: abordar a temática de gênero e da não violência contra a mulher; promover positivamente a imagem da mulher, de afro-descendentes e descendentes de etnias indígenas brasileiras, considerando a participação destes em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata; contemplar conteúdos referentes ao que determina a Lei n. 9.394/96, modificada pela Lei n. 10.639/2003 e Lei n. 11.645/2008. É necessário ainda que o livro didático de História seja isento de preconceitos de condição regional, econômico-social, étnico-racial, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação; seja isento de doutrinação religiosa ou política, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público; e, não seja tratado como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais. Divergências em tais características são motivos para exclusão da obra do referido Programa do Governo Federal. (BRASIL, 2009).

Ao considerar ainda as singularidades dos alunos que se remetem à cultura indígena e africana, é importante que o docente reconheça a relação entre aprendizagem, corpo e emoção. A integração do corpo com a natureza e com o sagrado tem significados que transcendem o espaço da sala de aula e influenciam no processo cognitivo. Visões de mundo abertas para o outro, vivências em rituais plurais e crenças em verdades múltiplas, diferentes do padrão civilizatório ocidental preponderante nas instituições de ensino formal, requerem do professor, em sala de aula, domínio teórico-metodológico da sua área de conhecimento e sensibilidade frente à escola e seus alunos.

Um dos desafios para os sistemas educacionais no país refere-se à qualificação dos professores, principalmente daqueles que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Muitos destes com formação polivalente e sem curso superior, precisam ser habilitados para o trabalho com temáticas voltadas para questões de etnicidade. As ações formadoras precisam envolver princípios, orientações e práticas para a desconstrução de estereótipos de raça, etnia, sexo, religião etc. e para tanto são requeridos conhecimentos para além de teorias historiográficas e correntes pedagógicas. É necessário, sobretudo, sensibilidade para percebermos as diferentes posturas e visões de mundo dentro de uma sala de aula.

Em relação, especificamente, à formação de professores de História com atuação direcionada para o Ensino Fundamental Maior e Ensino Médio, merece atenção uma observação. Os PCN-História e os PCN-Temas Transversais sugerem caminhos para a efetivação de um ensino plural em termos étnico-raciais, diferenciando-se das Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001a), mais caracterizadas pela formação por competências. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História (BRASIL, 2001b) privilegiam a formação do historiador, pautada na pesquisa. Diante das diferentes propostas de formação docente, cabe aos professores formadores o enfrentamento de mais um desafio. Tais docentes deverão analisar e rever permanentemente suas práticas de forma sensível à educação das relações étnico-raciais de modo a ir além da consideração dessa educação como um tema de estudo ou um conteúdo a ser trabalhado em determinado momento da formação.

A lei 10.639/2003 busca atendimento por meio de todas as disciplinas. Apesar disso, à História é dada atenção especial. Nesse sentido, é importante salientar a necessidade de estudar a história do continente africano e as influências deste no continente americano; analisar o processo que desembocou em práticas discriminatórias e racistas para com os negros na América, relacionando tal processo com a memória da escravidão e as

consequências desta prática; apreender as novas pesquisas acerca das experiências concretas de criação e de transformações culturais identitárias.

Com relação específica à África, é urgente acabar com a falta de conhecimentos sobre o continente e suas tradições, muitas das quais inerentes à formação da população brasileira. Tal ausência de conhecimento é responsável pela consideração do continente como um bloco homogêneo e cujas características denunciam um amontoado de problemas políticos, econômicos e sociais. Esse pressuposto difuso na sociedade brasileira é responsável também por concepções negativas acerca da africanidade no Brasil. Um estudo sobre a África atento a diversas temporalidades encontra defesa em obras de importantes historiadores desde a década de 1960. As observações de Braudel (1989), sobre as diásporas africanas estimulam a pesquisa e o ensino de temas africanistas. O historiador francês, ao se referir à História ensinada, propunha um ensino mais pluralista e menos etnocêntrico. A linearidade marcante na definição dos conteúdos poderia ser, em sua opinião, substituída pelas durações, economias, cultura material, povos, entre outras possibilidades. Segundo o pesquisador,

é de notar-se o fato, importante para o mundo negro atual, de que existem Áfricas vivas no Novo Mundo. Fortes núcleos étnicos se desenvolveram e se perpetuaram até nossos dias no norte e no sul da América, ao passo que nenhuma destas Áfricas exiladas sobreviveu na Ásia ou em terras do Islã. (BRAUDEL, 1989, p. 140).

O professor de História, particularmente, precisa contextualizar práticas e representações para que os estudantes compreendam fatos e conceitos e assim adquiram condições de analisar consistentemente a sua realidade. É imprescindível que o docente saiba selecionar o que é fato histórico para os seus alunos e o que é relevante para que o seu público específico compreenda o processo histórico brasileiro. Dessa maneira, tem-se trilhado um primeiro caminho para a problematização de uma história local, regional e nacional e que seja ao mesmo tempo atenta e respeitosa para com a ancestralidade. Em outros termos, é necessário introduzir novos temas e conteúdos considerados universais em uma perspectiva multicultural. Realizado por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, esse ensino deve buscar meios respeitosos de convivência, em que todos se sintam estimulados a expor e defender as suas especificidades étnico-raciais. Como lembram os PCN-Temas Transversais (BRASIL, 1998b), compreender que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade.

Além da perspectiva multicultural, de acordo com as novas orientações historiográficas e com os princípios dos PCN, é importante considerar a perspectiva de ensino por eixos temáticos. Ambas as perspectivas devem vir acompanhadas de uma mudança pedagógica na formação inicial e continuada do docente, o que exige dos professores de História, sensibilidade, postura crítica, reflexão permanente sobre as ações relativas ao cotidiano escolar, no sentido de rever saberes e práticas. Isso é importante para que não sejam encontradas práticas docentes permeadas pela interferência de estereótipos e preconceitos em relação a personagens negras e com reflexos destrutíveis em relação à formação dos alunos.

A escola, por sua vez, necessita estar aberta para a sociedade e para o diálogo interno entre seus agentes. O objetivo disso é, para além do acesso, a permanência e o êxito do aluno na escola. Para tanto, são recomendadas inovações temáticas e de metodologia. Estas resultam bem sucedidas quando são discutidas, analisadas e trabalhadas coletivamente, de forma gradual e com fundamentação teórica. Tais orientações promotoras de uma educação para a diversidade exigem compromisso ético e profissional. A sua presença no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola torna-se por isso, imperativa.

É importante salientar que se considera o PPP um instrumento de trabalho de todos os envolvidos com a instituição de ensino e não um simples fruto da burocracia escolar. Para isso requer a participação de todos na sua confecção, avaliação e reformulações necessárias. Em uma perspectiva de respeito à diversidade, o dialogismo e a ação frente à discriminação precisam fazer parte do PPP. A escola, como fruto da sociedade, reflete problemas desta. Se há, portanto, preconceito e atitudes discriminatórias na sociedade, na escola estes também existem. Na elaboração do PPP, é necessário a adoção de princípios do multiculturalismo, coletividade, cooperação, circularidade, ancestralidade. Ao considerar que a escola consiste em uma instituição plural e, portanto, de respeito e acolhida das diferenças, é preciso que os membros da coletividade escolar, estabeleçam mesmo as atitudes a serem tomadas na escola diante de práticas de discriminação - social, cultural, racial, de gênero, econômica, religiosa, entre outras.

Nesse compromisso coletivo, a atenção a uma educação para as relações étnico-raciais aparece materializada não somente na prática multidisciplinar. Ela surge nas propostas de ações interdisciplinares e da transversalidade. Exemplo, nesse sentido, pode ser posta em prática já com o estudo inicial de palavras de origem indígena e africana no Brasil, com a materialização deste, salientando a origem das palavras, seus significados e usos na arte, na política, nas relações pessoais, na organização territorial entre outros campos. Momentos

especiais para atividades interdisciplinares, multiculturais e de caráter transversal, são as experiências extra-classe. Planejamento para exploração do centro da cidade, comunidades, diferentes bairros, templos religiosos e museus, por exemplo, acompanhada de sistematização e apresentação dos resultados são, em geral, motivadores e instrutivos.

Entende-se por transversalidade, não algo reservado a uma parcela de atividades localizadas em temas ou unidades didáticas específicas. Trabalhar com base na transversalidade significa atentar para as necessidades e questões do presente, encontrando o aluno, possibilidades de valorização do seu cotidiano. Em um cenário de práticas didáticas tradicionais, evidentemente, torna-se necessário modificação de conceitos e procedimentos pedagógicos.

A articulação entre a história vivida pelo aluno e os conteúdos apresentados pelo professor exige planejamento e capacidade de fazer um diagnóstico da realidade de onde se parte e as interações com os conteúdos para chegar aos objetivos apresentados pela proposta transversal. É um trabalho mais dinâmico e desafiador: professores e alunos são agentes da aprendizagem e os recursos didáticos devem ser manipulados por ambos. (FREITAS NETO, 2004, p. 68).

Na sala de aula de História, especificamente, além de dar a devida visibilidade aos diversos sujeitos participantes dos eventos históricos ao trabalhar com os diversos conteúdos escolares, é importante, principalmente no Ensino Fundamental Maior, abrir espaço para a discussão acerca da questão racial. No caminho da diversidade, tal discussão toma diferentes dimensões, sendo a mais eficaz delas, a da prática. O conhecimento histórico trabalhado por meio de filmes e obras literárias sempre precedidas de orientação são ações que contribuem para o desvendamento de problemas referentes à questão étnico-racial⁴⁶. Tais ações podem ser tomadas como ponto de partida para experiências com arte, destacando-se as atividades com teatralização por meio da construção e encenação de peças elaboradas pelos próprios alunos sob consistente orientação docente ou encenação de diferentes eventos da história política ou cultural, rituais indígenas ou mitos africanos, seguidas sempre de discussão do conteúdo representado e análise da experiência. O resultado do processo permite eficazmente a apreensão do conhecimento histórico, o desenvolvimento da oralidade, a promoção da comunicação, a manifestação corporal, o favorecimento da interação e o fortalecimento da

⁴⁶ Sugestões de filmes e obras literárias para a Educação Básica, ver: BRASIL, 2006.

auto-afirmação.

Em meio aos trabalhos com a temática da educação das relações étnico-raciais, no ano de 2005, em escola da rede pública estadual de Sergipe por meio da experiência da dramatização, as vozes que se fizeram ouvir foram reveladoras. Da seguinte forma, pronunciou-se a aluna MSLS⁴⁷:

Bom, foi uma grande experiência pois ganhei muito, essa peça eu fiquei tão impogada que comecei a ler tudo quanto foi de livro que falasse de escravidão. Pois antes eu tinha um pouco de vergonha de ser negra mais com esse estudo mim fez acorda para a vida e passei a dar valor mais a minha vida e hoje eu mim orgulho de ser negra.

Em relação aos membros dos grupos, foi uma grande coisa que aconteceu em 2005 e marcou pois aprendi muito, tivemos muita briga, mais, eu aprender que devemos criticar na hora certa, respeita a idéia do outro, outra coisa que eu fiquei no lucro foi que eu tenho mais confiança em mim mesma! Pois a professora Crislane ela sabe passar essa confiança de que todos é capaz. (MSLS, 2º B, 2005).

O registro acima, da aluna do 2º ano B do Ensino Médio, exemplifica um imaginário frequente nas escolas. Adolescentes e jovens que chegam ao Ensino Médio com problemas identitários. Mas que podem, por meio da escola, superar impasses no seu próprio reconhecimento e valorização, preparando-se, assim, para a vida.

Recentes políticas de promoção têm diminuído a reprovação no Ensino Fundamental. Tal aspecto, ao lado da ampliação das exigências do mercado de trabalho por escolarização tem aumentado o público que busca o Ensino Médio. Contudo, o embate entre qualidade e quantidade parece imperar. Se por um lado, convive-se com a busca pela escolarização média, embora esta muitas vezes confunda-se com a busca por certificados e socialização; por outro lado, como mostram Abramovay e Castro (2003), observam-se a evasão, a reprovação e a aprovação sem aprendizagem. Em última instância o que se têm são os precários resultados nas avaliações oficiais e, como evidencia Brunel (2004), o aumento cada vez maior de jovens na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante do problema, Gadotti (1992) defende a adoção da perspectiva educacional multicultural como estratégia em prol da redução dos índices de evasão e repetência de segmentos menos favorecidos da sociedade brasileira.

⁴⁷ As atividades foram desenvolvidas, durante todo o ano de 2005, em escola da rede pública estadual de ensino do Estado de Sergipe. A transcrição, para este artigo, dos registros fruto das experiências deu-se de forma literal, não sendo feita, portanto, correção dos equívocos gramaticais em termos semânticos.

É importante salientar que a expressão multicultural, largamente utilizada no meio educacional, deve caracterizar a sociedade brasileira hoje, procurando romper a fronteira da diversidade e de um discurso de simples apego à tolerância. Deve abranger também a relação entre aspectos sociais, econômicos e políticos. Dessa maneira, será possível a crítica à escola excludente e a construção de ações realmente propositivas em nome da justiça social. Ou seja, não se busca somente que se ateste a existência das diferenças, mas sim que estas sejam reconhecidas, valorizadas e apoiadas no sentido de preservação, respeito e acesso aos direitos de cidadania dos sujeitos que elas representam.

Assim como nas etapas anteriores da Educação Básica, é preciso conhecer o público do Ensino Médio, tendo em vista, de modo geral, melhorias via políticas públicas e, de modo específico, melhorias espaciais e de relações humanas na escola. No que se pode chamar de uma crise no Ensino Médio, percebe-se ainda no decorrer das duas últimas décadas, poucas ações de promoção de uma cidadania política e social. Fortes exemplos disso nas escolas, como demonstram Abramovay e Castro (2003) são as explícitas ações de discriminação entre professores e estudantes, inclusive, a racial.

Para além dos problemas a enfrentar nas escolas, há professores que reagem às adversidades, propõem, insistem e executam ações em prol de mudanças, apesar de muitas iniciativas serem isoladas, sem continuidade e com visibilidade mínima. Mas muitas vezes com a persistência do docente que não sucumbe à apatia diante dos obstáculos ou com o apoio de segmentos do movimento negro e mesmo organizações não-governamentais (ONG) dão continuidade às suas práticas. Para tanto, é importante que o docente conheça os jovens e adolescentes em suas escolas, suas condições de vida e de aprendizagem e no âmbito da diversidade. E nesse sentido, os membros de toda a escola precisam dialogar com esses sujeitos e por meio da interação perceber os caminhos pelos quais se formaram; seus símbolos, gostos e gestos. Da mesma forma, atentar para o que podem, os alunos, ensinar sobre a sua experiência étnico-racial.

Ao trabalhar a pluralidade cultural presente em sala de aula o docente de História pode promover a desconstrução do mito da democracia racial e ao mesmo tempo ensinar como se constituíram as diferenças no decorrer do tempo e como foram historicamente usadas para a inclusão de uns e a exclusão de outros. Dessa maneira, ao se relacionar o processo ensino-aprendizagem com a vivência, valores e perspectivas dos alunos, viabilizam-se a inserção da educação para as relações étnico-raciais.

Adolescentes e jovens possuem uma história e precisam se reconhecer como

protagonistas dela. A aula de história precisa ter essa função. Apesar de possível por meio de todas as áreas de conhecimento, na História pode-se considerar um campo privilegiado para uma formação cidadã. É possível a promoção de uma consciência ética da diversidade ao se trabalhar com temas específicos de história bem como com temas mais amplos como preconceito, racismo, discriminação, gênero e sexualidade, de forma interdisciplinar.

De acordo com a LDB 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN-EM (BRASIL, 1999), a última etapa da Educação Básica deve consistir em um espaço e um tempo de formação geral básica voltada para a cidadania e para o trabalho. Busca-se reconstruir a identidade do Ensino Médio no qual o aluno seja concebido como um construtor de conhecimentos. Na busca pelo rompimento com modelos tradicionais de escolarização e partindo da premissa de que a aprendizagem ocorre por meio de práticas interdisciplinares, os PCN-EM organizam os saberes escolares a partir de três grandes áreas de saber. São elas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Nesta última grande área encontram-se os conhecimentos de Filosofia, Sociologia, Antropologia, Política, Geografia e História.

Na busca pela qualidade do ensino - o que envolve a promoção de uma educação histórica pluriétnica e cultural - é necessário aproximar jovens e adolescentes do gosto pela escola e pelo ato de estudar. Para tanto, é importante a diversificação de possibilidades de aprendizagem e por meio de linguagens diversas. Tanto interdisciplinarmente como na aula específica de História, é possível trabalhar-se com músicas, poesias, história em quadrinhos, literatura de cordel, movimento *hip hop*, maracatus, grupos teatrais e de danças, entre outras possibilidades que podem revelar ou simplesmente exteriorizar traços ancestrais e de identidade.

A multiplicidade de linguagens contribui para que alunos e professores vivenciem práticas de corporeidade ao utilizarem todo o corpo como veículo de comunicação. O que os corpos comunicam possibilitam ao docente trabalhar com seus alunos a história de povos e culturas de diferentes referenciais civilizatórios. Inocêncio (2001) mostra a importância de tais aspectos em decorrência da discriminação e dos estereótipos que têm sido alvo o corpo negro. Torna-se assim importante o reconhecimento do que os corpos comunicam como um meio valorizador de identidade. Além disso, o aluno ao sair da “posição de conforto” que lhe dá o mobiliário escolar, mais precisamente a sua carteira na sala de aula, tem a possibilidade de experimentar novas vivências que podem ajudá-lo a superar limites e preparar-se para os

desafios impostos por uma sociedade ainda marcada por desigualdades. Ao participar de experiência escolar voltada para o tema da discriminação racial e com base em teatralização, ICS, aluno do Ensino Médio, afirmou:

Em relação a minha aprendizagem foi maravilhosa porque no meu ensino fundamental eu conheci que o negro era uma parte a mais de beleza na história do Brasil e com a peça tive a oportunidade de conhecer o que o negro passou e passa até hoje para ser livre do preconceito, racistas ... Com relação a minha pessoa busquei mim empenhar no máximo possível porque era uma oportunidade nova que eu estava tendo para demonstrar que era capaz de fazer. (ICS, 2º C, 2005)

De forma semelhante, CCC, registrou sua aprendizagem acerca da história da escravidão no Brasil e sua satisfação acerca do êxito do projeto após a superação das dificuldades de um trabalho em equipe marcada pela diversidade de ideias e ações. A aluna do 2º ano do Ensino Médio de escola pública de Sergipe declarou:

Para mim a peça foi muito legal eu aprendi varias coisas com o tema que fala da escravidão apesar de não ser o tempo da escravidão de não existi mais como nos tempos passados mais há um pouco. E o melhor foi reviver aquele tempo e passarmos, não pelo sofrimento deles daquele tempo, mais deu pra sentir um pouco na pele. E passarmos também por um trabalho de equipe e vimos como é difícil a convivência com muita gente, com pensamentos diferentes, ações diferentes e comportamentos. Teve muita briga, mais foi muito legal saiu do jeito que nós queria, foi ótimo. (CCC, 2º B, 2005)

Em termos de possibilidades, é importante salientar o trabalho a partir de projetos disciplinares ou interdisciplinares de médio ou longo prazo, que levem em consideração as peculiaridades dos alunos. Estas, sem dúvida, representativas da história e cultura africanas, indígenas, europeias, de mulheres, de jovens etc. Dessa forma, no espaço coletivo da escola, o docente comprometido com uma educação histórica plural abre caminhos para uma formação ética e estética geral e de formação para o trabalho, posto que possibilita aos seus alunos, o estabelecimento de relações mais próximas do cotidiano, ao pôr todos em contato para exposição e discussão de opiniões bem como negociação de ações em meio à construção

e implementação de projetos coletivos de aprendizagens. Em outros termos, os estudantes do Ensino Médio precisam ser considerados participantes ativos do seu próprio processo de formação e, portanto, protagonistas da sua própria história. Do contrário, a busca destes pela EJA será cada vez maior, não no sentido de buscar nesta modalidade de ensino respostas mais agradáveis ao seu processo de formação, mas um meio mais fácil e rápido de concluir a difícil etapa de escolarização básica. Tal postura decorre de uma ideia preconcebida e equivocada de que a EJA é mais condescendente para aqueles que não conseguem ver sentido na escola.

De acordo com a LDB n. 9394/96, Art. 4º, inciso VII, é dever do Estado ofertar educação escolar regular para jovens e adultos com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se, inclusive, as condições de acesso e permanência na escola aos que forem trabalhadores⁴⁸.

O professor ao atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) precisa estar ciente de que as práticas pedagógicas poderão estender-se desde a promoção do domínio da alfabetização até o nível de conhecimento equivalente ao Ensino Médio. Esse fato consiste já si em um desafio, pois se sabe que os professores que atuam nesta modalidade de ensino são, em grande parte, licenciados em diferentes áreas de conhecimento os quais, no período de formação inicial não se apropriaram de mecanismos voltados para a alfabetização, por exemplo.

Dentro desse quadro, ações promotoras de uma educação para as relações étnico-raciais podem ser vividas a partir mesmo do reconhecimento de que a questão étnico-racial está presente na EJA por meio da presença dos estudantes. Esse aspecto é importante de ser considerado uma vez que apesar de a EJA estar presente na legislação educacional e contar com experiências desenvolvidas também por organizações não-governamentais, ainda não têm sido postas em prática temáticas que ressaltem conhecimentos e valores de diferentes etnias, principalmente, indígena e de origem africana.

Muitos alunos chegam a EJA desmotivados e na iminência da desistência. Parte deles, há anos afastados da escola e, por vezes, alvos de processos de exclusão, precisam ser bem recebidos pelo corpo funcional da escola. O ato de acolhê-los e incentivá-los a permanecer na instituição de ensino torna-se em si já uma ação para uma educação das relações étnico-raciais.

Em termos mais específicos de práticas pedagógicas é imprescindível que estas

⁴⁸ A EJA no nível de Ensino Fundamental direciona-se para o público maior de quinze anos. O nível do Ensino Médio é direcionado para jovens a partir dos dezoito anos.

possuam um caráter dialógico e sócio-interacionista onde a problematização da vida cotidiana dos jovens e adultos encontrem lugar. Mas os alunos da EJA não são simples portadores de conhecimentos prévios. Tais discentes são também produtores de cultura. Dessa forma, vivências familiares, sociais, profissionais, religiosas, entre outras, são importantes de serem trabalhadas como ponto de partida para a promoção de uma aprendizagem significativa.

Por meio da valorização dos saberes dos estudantes, eles se sentem respeitados e incentivados a buscar conhecimentos e a participar de processos coletivos de aprendizagem. Garante-se à Educação de Jovens e Adultos, assim, seu caráter de inclusão social. A efetivação desse quadro e tendo em vista também a educação para as relações étnico-raciais requer práticas pedagógicas que potencializem a oralidade e considerem a avaliação da aprendizagem como processo.

A atuação docente na EJA precisa ser compreendida como um meio para garantir condições de igualdade de oportunidades a homens e mulheres do país, permitindo a estes uma vivência cidadã. As exigências para tanto não são apenas epistemológicas e pedagógicas, são igualmente éticas, uma vez que se deve buscar a desconstrução de ações e sentimentos velados de inferioridade e superioridade.

Dessa forma é que se pode afirmar que, em todos os níveis da Educação Básica, a articulação da educação para as relações étnico-raciais com o processo ensino-aprendizagem em História pode ser bem sucedida e por caminhos os mais diversos. Quatro aspectos destacam-se nesse sentido e no que concerne à docência: a apropriação de conhecimentos teóricos; a adoção de diferentes práticas didático-pedagógicas; a utilização de recursos didáticos diversos; e a vivência por meio de uma postura sensível e ética frente às necessidades dos alunos e das escolas.

Os conhecimentos teóricos referem-se tanto àqueles de cunho histórico quanto de fundamento pedagógico. O domínio de conteúdos da história é condição imprescindível para que o professor promova reflexões, esclarecimentos e problematização dos eventos humanos com a devida relação à vida prática do aluno. O domínio de conhecimentos pedagógicos por sua vez é necessário para instrumentalizar o docente dando-lhe condições de agir de forma contextualizada junto a seus alunos tendo em vista avanços no processo de aprendizagem dos discentes. Nesse sentido, a adoção de diferentes práticas didático-pedagógicas, inclusive com o uso de diferentes linguagens bem como de recursos didáticos diversos, ocorrerá sem que a explicação histórica dos eventos seja fragilizada. Por fim, mostra-se como não menos importante a necessidade do estabelecimento de uma vivência sensível, marcada por relações

de alteridade e empatia no ambiente escolar. Ao se trabalhar com um público plural, portador de características procedentes de diferentes referenciais civilizatórios, torna-se imprescindível sensibilidade para a compreensão e o tratamento das ações e do imaginário dos estudantes. Enfim, sensibilidade e ética configuram-se também como ingredientes necessários para a articulação entre a educação das relações étnico-raciais e o ensino de História na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. *Ensino Médio: múltiplas vozes*. Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia – 1ª a 4ª séries*. Brasília: MEC/SEB, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: História – 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEB, 1998a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEB, 1998b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. V. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História*. Brasília: MEC/SESU, 2001a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2001b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2012 - Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2009.

BRAUDEL, Fernand. *Gramática das Civilizações*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens da Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 57-74.

INOCÊNCIO, Nelson. Representação visual do corpo afro-descendente. In: PANTOJA, Selma (Org.). *Entre África e Brasil*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Marco Zero, 2001, p. 191-208.

GAUTHIER, Clermont. (et. al.). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. Francisco Pereira, Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998.

RELATO de atividades sobre a educação das relações étnico-raciais e ensino de História, desenvolvidas na Escola Estadual Antonio Garcia Filho, 2005. [Alunos: MSLS, ICS, CCC].

ROMÃO, Jeruse. *Por uma educação que promova a auto-estima da criança negra*. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora. *Revista Brasileira de Cultura*. Petrópolis, v. 94, n.5, p.83-100, 2000.