

Diversidade na Educação Escolar: limites e possibilidades

9

*Diversity in School Education:
limits and possibilities*

DOI: 10.18226/21784612.v23.n1.9

Léia Adriana da Silva Santiago*
Maria Licia dos Santos**

Resumo: O presente estudo tem por objetivo investigar como as diversidades afro-brasileira e indígena estão contempladas na educação escolar, compreendendo que a escola é um lugar estratégico de articulação, um espaço para propostas de mudança em relação a uma educação que respeite as diferenças e singularidades. A problematização se pautou pela reflexão sobre o livro didático, pelos desafios e práticas dos professores, com o objetivo de analisar e compreender as mudanças e permanências, as inclusões e exclusões, os estereótipos e preconceitos, a visão etnocêntrica, as imagens e os conteúdos que são trabalhados na educação escolar. Quais representações e significados são tratados nos livros didáticos e nas práticas dos professores, no sentido de perceber se tais questões levantadas contribuem para a ressignificação de uma educação escolar que estimule a formação de uma consciência histórica e cidadã. Utilizamos uma metodologia centrada em uma proposta investigativo-crítica, com embasamento científico centrado em trabalhos de teóricos sobre a temática e na compreensão de que o problema não se resolve com a criação de políticas de reparação das desigualdades, mas com ações incisivas para tratamento e valorização da diversidade na escola. Das conclusões vimos que é relevante alterar

* Doutora em Educação. Pesquisadora na área do ensino de História. Professora de História e de Fundamentos e Metodologia do Ensino de História nas Séries Iniciais, do Instituto Federal Goiano – *Campus* Morrinhos. *E-mail*: <leia.adriana@ifgoiano.edu.br>

** Doutora em Educação. Mestra em História. Professora efetiva de História no Instituto Federal Goiano – *Campus* Ceres. *E-mail*: <marialicia.santos@gmail.com>

valores, promover subsídios para que os profissionais da educação se insiram em um contexto de lutas mais amplo, em sintonia com o desejo por saberes diversificados, que vão além da disciplina escolar e do currículo, sabendo que não basta apenas denunciar e levantar dados; é fundamental a mobilização, o movimento, as ações coletivas, em um campo de luta em que a bandeira de combate ao preconceito e ao racismo seja permanente em todos os espaços: na escola, na sociedade e em toda a vida cotidiana.

Palavras-chave: Educação escolar. Etnorracionalidade. Diversidade. Livro didático.

Resumen: El presente estudio tiene como objetivo investigar cómo la diversidad afrobrasileña e indígena está contemplada en la educación escolar, comprendiendo que la escuela es un lugar estratégico de articulación, un espacio para propuestas de cambio en relación con una educación que respeta las diferencias y singularidades. La problematización se planteó en la reflexión del libro de texto, en los desafíos y en la práctica de los profesores, con el objetivo de analizar y comprender los cambios y permanencias, las inclusiones y exclusiones, los estereotipos, los prejuicios, la visión etnocéntrica, las imágenes y los contenidos que son vehiculados en la educación escolar. Qué representaciones y significados son vehiculados en los libros de texto y en la práctica de los profesores, en el sentido de advertir si estas cuestiones planteadas contribuyen a la resignificación de una educación escolar que estimule la formación de una conciencia histórica y ciudadana. Utilizamos una metodología centrada en una propuesta investigativa crítica, con base científica centrada en trabajos de teóricos sobre la temática y, en el entendimiento de que el problema no se resuelve con la creación de políticas de reparación de las desigualdades sino con acciones incisivas para el tratamiento y la valorización de la diversidad en la escuela. De las conclusiones vimos que es relevante alterar valores, promover subvenciones para que los profesionales de la educación se insieran en un contexto de luchas más amplio, en sintonía con el deseo de saberes diversificados, que van más allá de la disciplina escolar y del currículo, sabiendo que no basta con apenas denunciar y exponer datos. Es fundamental la movilización, el movimiento, las acciones colectivas, en un campo de lucha en el que la bandera de combate al prejuicio y al racismo sea permanente en todos los espacios, en la escuela, en la sociedad y en toda la vida cotidiana.

Palabras llave: Educación escolar. Etnorracionalidad. Diversidad. Libro de texto.

As inquietações que nos impulsionaram à escolha do tema *etnorracionalidade* provêm do entendimento de que a escola deve ser vista como um lugar de oportunidades emancipatórias, o que somente é possível se ela for capaz de traçar uma política de intervenção que contemple uma pedagogia antidiscriminatória e valorativa de especificidades etnorraciais, ou seja, promotora de emancipação humana.

Tratando-se do sujeito africano que construiu a identidade brasileira, a Lei 10.639/2003 e a posterior, Lei 11.645/2008, que inclui a questão indígena, instituem que o Estado, juntamente com toda a sociedade brasileira, devem tomar medidas de reparação para recompensar os descendentes de africanos e indígenas pelas perdas emocionais, materiais, sociais, políticas e educacionais sofridas sob o regime da escravidão e, posteriormente, pelo processo de exclusão e discriminação a que foram submetidos. Estabelece a obrigatoriedade do “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena como norteiam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNs)”.

Para discutir os conceitos principais de história e cultura na Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 faz-se necessário reconhecê-los como elementos fundantes de uma proposta pedagógica que necessita de dinamicidade para que a tarefa de ensinar se relacione à complexidade da realidade em que os estudantes estão inseridos. Carece problematizar o envolvimento do sujeito com seres humanos que se apropriam de seus significados e dos símbolos que compõem o seu universo cultural que se traduzem no fazer e ser humano, em perceber o *outro* e se perceber nesse devir em constante transformação, ou seja, da sua história e do seu pertencimento.

A implementação das leis, no contexto escolar, é um desafio para que toda a sabedoria relacionada à educação etnorracial se torne um conhecimento presente e efetivo na sala de aula. Isso implica nova centralidade, não mais a eurocêntrica, que concebe os sujeitos dotados de suas singularidades e inseridos num contexto social. Nesse sentido, um plano de ação consiste em um ato de criação: criar voz quando predomina um silêncio sobre o que é importante abordar, criar atitude quando se apresenta o conformismo, criar esperança naquilo que se está desesperançado.

Daí a importância de gerar aprendizagens que possibilitem ao estudante processar um constante aprendizado. Isso é viabilizado através de conhecimentos, informações e valores que promovam o interesse e a criatividade dos alunos. A didática e as metodologias utilizadas deverão despertar o interesse, a curiosidade e, acima de tudo, o sentimento de

pertença, possibilitando-lhe que se perceba como sujeito desse processo de conhecimento e aprendizagem.

Assim, considerando a importância de compreender a diversidade existente no espaço escolar, além de refletirmos sobre os desafios que a temática etnorracial proporciona, tecemos algumas considerações que tratam do campo das ações, a partir de experiências de profissionais da educação; tratamos do currículo compreendendo-o como instrumento de valorização e de promoção das igualdades considerando e respeitando a diversidade. Abordamos o que tem sido debatido e pesquisado por estudiosos sobre a temática indígena nos livros didáticos do Brasil, delimitando essas abordagens a partir da década de 1990, por ter sido, nesse período, que se institucionalizaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Programa Nacional do Livro Didático.

A diversidade no espaço escolar

Para a efetivação de uma escola de qualidade, é preciso pensá-la de modo que sua *práxis* respeite a diversidade em uma perspectiva de diálogo com as diferenças etnorraciais e culturais. Mas bem sabemos que entre o ideal e o real existe uma distância a ser percorrida. Assim, buscamos compreender como se manifestam as atitudes que impedem que se cumpra o papel da educação escolar emancipatória.

O conceito de *campo* para Bourdieu (1998) consiste no espaço em que ocorrem as relações entre os indivíduos, os grupos e as estruturas sociais. Esse espaço apresenta-se dinâmico, obedece a leis próprias e é movido pelas disputas ocorridas em seu interior, possuindo, como mola propulsora o interesse em ser bem-sucedido nas relações estabelecidas entre os seus componentes, seja em nível dos agentes, seja em nível das estruturas. O *campo* apresenta-se como local em que setores da sociedade se movem, sempre permeados de luta pelo poder, sujeitos a diferentes regras e em presença constante de tensão, conflito e concorrências.

A escola atua como *campo* sociocultural formador de *habitus* que podem prover o crescimento mútuo, a manifestação de poder ou que atenda ao direito social. Para tanto, a escola deverá ser o espaço onde a luta seja para a construção e a manutenção de comportamentos, visando ao bem comum. Para que isso ocorra, uma das questões fundamentais a serem trabalhadas no cotidiano escolar diz respeito ao combate à discriminação e ao preconceito, na perspectiva da promoção de uma educação que problematize

e busque atentar à valorização do indivíduo em sua diversidade e suas diferenças.

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002, p. 1), em seu artigo 1º, afirma:

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, **constitui o patrimônio comum da humanidade** e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras. (Grifos nossos).

É imprescindível que se desenvolvam nova perspectiva, nova postura com possibilidades de perceber e valorizar as diferentes culturas que compõem o universo escolar, bem como de “reinventar a escola”, como enfatizam Moreira e Candau (2003). A escola se apresentará como importante espaço de interação quando os sujeitos que a compõem não temerem os problemas, mas se dispuserem a discuti-los, para que, a partir deles, sejam desenvolvidas ações de promoção e valoração das pluralidades.

Com esse propósito, a escola tem de se superar e se preparar para ser um espaço de liberdade, onde todos serão considerados iguais em suas singularidades, buscando promover uma educação que valorize e respeite o ser humano. Candau (2008, p. 13) afirma que, “sem horizonte utópico, indignação, admiração e o sonho de uma sociedade justa e solidária, inclusiva, onde se articulem políticas de igualdade e de identidade, para nós não existe educação”.

Desenvolver esse novo olhar na educação pressupõe estabelecer uma ótica sintonizada com a diferença, com a diversidade e, para tanto, faz-se necessário questionar, desconstruir, problematizar essa realidade. Esse desenvolvimento pressupõe que os educadores e os demais sujeitos envolvidos no processo partam de uma visão ampla da problemática, através de análises e desafios, nos quais as *práxis* estejam aliadas a um trabalho concreto, que possa modificar as situações e ampliar a força de ação, de modo que os espaços escolar e educacional se tornem apropriados para a

prática da contraideologia, com vistas à promoção de uma educação que valorize os sujeitos que a compõem.

A educação nas relações etnorraciais deve primar pela formação de sujeitos empenhados em promover condições de igualdade, no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, com a formação de um sujeito emancipado, com a formulação de um projeto de construção de uma educação que vá além do valor dos bens materiais.

Concordamos com Greco (2009) quando considera que a educação, para ser digna desse nome, deve ser sinônimo de emancipação humana, pois, no que tange às questões concernentes à valorização dos indivíduos, não se pode perder de vista que somos todos iguais quando respeitamos nossas especificidades e diversidades.

A partir dessa compreensão, emergem desafios a serem coletivamente encarados pelos educadores, o que implica a construção de uma postura de combate aos problemas que envolvem as relações etnorraciais, necessitando, para isso, de uma consistente fundamentação teórico-ética para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, voltado ao reconhecimento, à valorização e ao respeito à diversidade.

A questão indígena nos livros didáticos no Brasil

O livro didático, no Brasil, tem sido considerado o principal veiculador do conhecimento sistematizado e um instrumento auxiliar, em sala de aula, para professores e alunos. Ele, juntamente com as disciplinas e o currículo, encontra-se inserido na cultura escolar. Como um dos componentes dessa cultura, exerce o papel de canal de transmissão de ideologias, de valores, de mitos e estereótipos e, é também, portador de um saber escolar articulado às finalidades sociopolíticas e culturais de uma dada sociedade. Como objeto cultural, o livro didático é resultante da interação de um conjunto de normas, disposições e determinações culturais. Esse não pode ser compreendido fora dos contextos escolar e social mais amplos, ele possui especificidades e é adaptado segundo a lógica da sociedade, do mercado e da escola nos quais se encontra inserido.

Assim, pensando inicialmente no que diz respeito aos índios que já viviam na região onde se localiza o Estado de Goiás, a informação que temos, descrita em textos como os de Pedroso (1992), Silva (2006), Boaventura (2012) e Silva (2013), é que, antes e durante o processo de

colonização, houve a presença de diversas nações indígenas que se espalharam por esse o território.

Segundo Silva (2013), no período de avanço das frentes de colonização da região de Goiás, no final dos séculos XVII e XVIII, nações indígenas como os Xavante, os Xacriabá, os Xerente, os Karajá, os Avá-Canoeiro, os Goyá, os Crixá, os Kayapó Meridional e os Akroá que até então permaneciam longe dos olhos da Coroa portuguesa, passaram a fazer parte dos relatórios feitos por viajantes naturalistas estrangeiros e representantes da Coroa portuguesa.

Entretanto, quando se pensa na temática indígena, no contexto da sala de aula, no Estado de Goiás, pesquisas realizadas por Borges e Bicalho (2012) e Moreira (2013) sinalizam que os livros didáticos reduzem o tema, em textos e imagens inseridos em três ou quatro páginas de estudo, permanecendo um discurso simplório e destituído da riqueza que se apresenta na diversidade dos mesmos; não apresentam a perspectiva do estudo das nações indígenas onde a criança reside – o que dificulta e distancia o entendimento da temática; representa o índio com caráter impessoal, destribalizado, genérico, focado no passado e como ator coadjuvante da história do Brasil. Além dessas representações, outras foram observadas por pesquisadores em várias regiões do Brasil, como Nosella (1979), Silva (1987), Grupioni (1995), Lemos (2005) e Santiago e Dias (2009), no que se refere à temática indígena no contexto da sala de aula, pois esses são “supersticiosos”, “selvagens”, “bárbaros”, em estágio de civilização mais atrasado; foram grandes colaboradores de seus conquistadores e exploradores portugueses, são desprovidos de qualquer discernimento crítico sobre sua situação de dominados pelos brancos; vivem nas florestas, são felizes e conservam sua cultura própria; não fazem parte do Brasil atual – eles aparecem apenas nas descrições sobre a Pré-história brasileira, à época do contato, na abordagem do bandeirantismo, no momento da abertura política na primeira metade da década de 80.

Nesse sentido, compreendemos que, no contexto da sala de aula, hoje, é indispensável o uso de linguagens e documentos como fundamentos do método de ensino de história. O contato com fontes históricas “facilita a familiarização do aluno com as formas de representação das realidades do passado e do presente, habilitando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina, fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2005, p. 94).

Em 1995, os antropólogos Grupioni e Silva organizaram, junto com o Ministério da Educação e do Desporto, a publicação do livro *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1o e 2o graus*, cuja produção foi resultado do programa de promoção e divulgação de materiais didático-pedagógicos sobre as sociedades indígenas brasileiras.

Chamou a atenção, além dos vários artigos inseridos no livro, as palavras escritas em seu prefácio pelo então secretário executivo do Ministério da Educação e do Desporto – Antônio José Barbosa – quando assim se referiu à questão da temática indígena na escola:

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada no ano de 1988, assegura aos índios o direito de manterem a sua alteridade cultural e institui, como dever do Estado, a tarefa de proteger estes grupos. Recentemente o Ministério da Educação e do Desporto recebeu a atribuição de oferecer aos índios uma educação específica e de qualidade. E, pela primeira vez na história da educação de nosso país, eles são objeto de uma política educacional que tem como princípios o respeito à diversidade étnica e cultural destes grupos e o reconhecimento dos seus saberes tradicionais, transmitidos ao longo de muitas gerações.

Abriu-se, assim, caminho para o reconhecimento das diferenças culturais existentes em nossa sociedade e da importância de gerarmos modelos educativos e práticas pedagógicas que possam satisfazer as necessidades básicas de educação do povo brasileiro. Este é um dos compromissos que o Estado brasileiro assumiu ao elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos. Trata-se, portanto, de oferecer um programa adequado à realidade das minorias étnicas do País e, também, de reverter a imagem preconceituosa e equivocada ainda existente sobre as sociedades indígenas.

É este o objetivo maior deste livro: fornecer um conjunto de informações confiáveis sobre as mais de 200 sociedades indígenas que habitam o território brasileiro, questionando algumas idéias equivocadas e amplamente difundidas no senso comum. A leitura dos artigos que integram esta coletânea levará o leitor a repensar o lugar do índio na sociedade brasileira: a perceber a contemporaneidade e a diversidade destas sociedades e a legitimidade de seus projetos de futuro.

O livro é composto por vários artigos, escritos por especialistas de diferentes universidades, que procuram estimular a reflexão crítica

de professores e estudantes quanto ao lugar e à imagem dos índios nos currículos e nos manuais escolares, ao mesmo tempo em que buscam oferecer sugestões pedagógicas e de postura para o tratamento da questão indígena na escola.

É, assim, com grande satisfação, que o Ministério da Educação e do Desporto acolhe a iniciativa, do Comitê de Educação Escolar Indígena, de editar esta coletânea. Uma obra que recoloca os índios no curso da nossa história, mas que também mostra a atualidade destas sociedades e suas perspectivas de futuro. (SILVA; GRUPIONI, 1995, p. 14).

As palavras proferidas pelo Secretário da Educação e Desporto parecem asseverar a abertura de *novo* caminho para o reconhecimento das diferenças culturais existentes em nossa sociedade, para a importância de se gerarem modelos educativos e práticas pedagógicas que satisfaçam as necessidades básicas de educação da população no Brasil. De acordo com o Secretário Antônio José Barbosa, o Estado brasileiro assumiu o compromisso de gerar esses modelos educativos e essas práticas pedagógicas por meio da elaboração do “Plano Decenal de Educação para Todos”. Esse programa, instituído de 1993 até 2003, foi concebido para ser instrumento-guia da recuperação da Educação Básica do País, através de propostas de estratégias de ação para a universalização do Ensino Fundamental de qualidade. Esse *novo* caminho parece entender a necessidade de se oferecer um programa adequado à realidade das minorias étnicas revertendo, assim, a imagem preconceituosa ainda existente a respeito das sociedades indígenas.

Para Santiago e Pagès (2016) as propostas curriculares à cultura e educação no Brasil encaminham metas para a conservação do patrimônio nacional e das múltiplas memórias do País. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) corroboram para compreendermos o lugar que o índio precisa ocupar na sala de aula, bem como a necessidade de constituirmos sujeitos que aprendam a se posicionar no lugar do *outro*. Os PCNs, institucionalizados em 1996, reconhecem os grupos minoritários que compõem o Brasil e definem o papel da História como disciplina que permite ao aluno refletir sobre seus valores, suas práticas cotidianas, problemáticas inerentes ao seu grupo de convívio, sua localidade, sua região e as sociedades nacional e mundial. Para o ensino de História, os PCNs sinalizam que um dos seus objetivos mais importantes se relaciona à construção da noção de identidade. Essa identidade, configurada no ensino de História, deve situar a relação entre o particular e o geral, construir

noções de diferença e semelhança, continuidade e permanência e a percepção do *eu*, do *nós* e do *outro*, comparando situações e estabelecendo relações. Desse modo, os PCNs observam a importância da utilização de diversas fontes documentais, no ensino de História, por serem essas, fontes de informação a serem interpretadas, analisadas e comparadas.

Contudo, em relação à temática indígena em Goiás e no Brasil, temos visto que o livro didático não é somente o desdobramento do currículo prescrito, ele é, às vezes, o próprio currículo carregado de intencionalidades e ideologias presentes na sociedade, porque ele não lista, simplesmente os conteúdos e prescreve orientações metodológicas gerais, também constrói um programa curricular, que vem carregado muito mais de permanências e exclusões do que de mudanças e inclusões.

Mesmo havendo uma prescrição que se dá por lei ou por proposta curricular, se não houver um desdobramento no que é disponibilizado ao professor, essas mudanças curriculares não chegam ao interior das salas de aula. Quando o professor escolhe um livro didático como seu referente, nessa opção, interfere a relação que a obra tem com o currículo com a reputação do autor, a acessibilidade e a afinidade que o professor tem com o formato em que a obra está estruturada. Nesse sentido, é necessário perceber que se as ideologias presentes nos livros têm se mantido, o professor também tem se mantido como aquele que faz o que sabe e tem condições de fazer, uma vez que poucos se arriscam a pisar em terrenos que não dominam.

Refletindo sobre os desafios para uma educação etnorracial

A escola é um lugar de desafios, conflitos, contradições, e os educadores devem fazer deles oportunidades de aprendizado, de crescimento e de ricas experiências. Rocha e Trindade definem:

Precisamos compartilhar uma visão de escola como ambiente que pode ser de felicidade, de satisfação, de diálogo, onde possamos de fato desejar estar. Um lugar de conflitos, sim, mas tratados como contradições, fluxos e refluxos. Lugar de movimento, aprendizagem, trocas, de vida, de axé (energia vital). Lugar potencializador da existência, de circulação de saberes, de constituição de conhecimentos. (2006, p. 55).

Importante é descortinar as limitações que nos impõe a realidade educacional através de práticas e atividades vistas como possibilidades e não como barreiras. Em estudo elaborado por Trindade (2008), a autora traz considerações oriundas de diálogo com profissionais que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, em relação à questão racial brasileira e às africanidades. Alguns desafios se apresentaram como fruto desse diálogo:

- a) o reconhecimento da importância da temática étnico-racial;
- b) a reflexão sobre o que é conhecimento universal;
- c) a percepção da existência de racismo, exclusões e desigualdades raciais;
- e
- d) o (re)conhecimento da presença negra no Brasil e na diáspora africana.

Segundo a autora, falta o reconhecimento da importância de se trabalhar a questão etnoracial devido a uma concepção de que existem problemas mais urgentes e necessários, como a desigualdade socioeconômica. Denuncia Trindade que não está evidenciado, para muitos profissionais, que a situação socioeconômica se encontra intrinsecamente ligada à situação de desigualdade, e que, quase sempre, está relacionada aos afro-brasileiros.

Tal determinação refletiria o reconhecimento da relevância das questões étnico-raciais brasileiras para a construção de um país mais justo e igualitário no que se refere à cidadania, aos direitos humanos e sociais. [...] Sabemos que nosso país é marcadamente desigual, nossa história é uma história com indelévels marcas do patrimonialismo e patriarcalismo. Aqui pessoas escravizam outras pessoas que se sentiam mais humanas que outras.

Esses fatos estão impregnados no imaginário social e isso não muda por decreto, por força de lei! É imprescindível um trabalho no sentido de fazer reconhecer a presença do racismo, das desigualdades étnico-raciais.

Mudar uma mentalidade construída ao longo de séculos, um imaginário que naturaliza as desigualdades sociais, exige esforços políticos que começam por reconhecer a importância dessa temática e, conseqüentemente, diante desse reconhecimento, a importância da eliminação dessas desigualdades. Tais ações configuram-se como passos fundamentais para a construção de um presente mais digno e de novas perspectivas para o futuro deste país. (2008, p. 30-31).

Se a escola é, por excelência, a instituição responsável pela difusão e transmissão de conhecimentos, do saber historicamente construído e reconhecido como universal, Trindade (2008, p. 32) questiona: “O que é universal num mundo marcado por diferenças e singularidades; por relações de poder, nem sempre justas e honestas?” É preciso problematizar a concepção de universalidade que a escola tanto propaga.

Onde estão os conteúdos que representam o patrimônio, por exemplo, indígena que constitui a nossa brasilidade? Onde está visibilizado o patrimônio das africanidades que constitui o Brasil? O patrimônio das culturas orientais que constitui o Brasil? Pensar o conhecimento universal coloca-nos no terreno da incerteza e da tensão entre o universal e o particular, da construção de possibilidades mais inclusivas de ser humano, de ser gente. (2008, p. 32).

Portanto, não procede a preocupação dos profissionais da educação quanto à necessidade de se ministrarem determinados conteúdos, tidos como universais e imprescindíveis, à formação pedagógica do estudante. É necessário que a educação escolar entenda que este é o momento de reformular seus conceitos, na certeza de que essa é uma valiosa oportunidade de formar sujeitos mais críticos e seguros de seu valor na sociedade na qual se inserem.

O racismo, na concepção de Trindade (2008, p. 32), deve ser compreendido no caminho da ideologia, pois, assim, “é possível perceber o mecanismo de penetração do racismo por toda a sociedade, como se fossem vasos sanguíneos. Como algo que perpassa, penetra, adentra não só os espaços macro, mas, também, os microssociais”.

No campo da ideologia, o racismo aparece associado a juízos de valor positivos e/ou negativos, que consideram uma sociedade, ou determinado segmento, superior ou inferior por motivos diversos, como aspectos biológicos ou conhecimento intelectual adquirido. Quando essa concepção passa a ser reconhecida pela cultura, torna-se naturalizada e adquire valor social, possibilitando a difusão do racismo e do sentimento de negatividade de si mesmo.

As subjetividades, que envolvem as discriminações raciais, podem ser encontradas no estudo elaborado por Malachias (2008, p. 54), no qual

“explícita e implicitamente [estão] evidenciadas pelos disparatados índices e indicadores de avaliação da educação e do mercado de trabalho”.

Enfatiza o autor:

Pesquisa do DIEESE (2007) lança luz sobre questões relevantes a respeito da relação escolaridade e trabalho, apontando que o acesso à educação é bastante segmentado segundo a cor das pessoas, com forte incidência de negros entre os níveis inferiores de escolaridade. Mas nas regiões em que ocorreu aumento da escolarização, não se verificou, como esperado, a redução das disparidades entre negros e não negros, isso sugere a hipótese de que fatores como preconceito racial operam na manutenção dessas disparidades. (MALACHIAS, 2008, p. 55).

Malachias (2008) entende que, através da análise do processo sócio-histórico, somada ao cotidiano dos agentes que compõem o sistema de ensino e a família dos alunos, pode-se perceber uma dinâmica social impregnada de ideologias e preconceitos raciais. Encontra-se, aí, a explicação para muitas dificuldades vivenciadas pelas pessoas negras, como baixo desempenho escolar e falta de acesso a carreiras de maior prestígio.

É diante da compreensão da escola como difusora de aprendizagens e conhecimentos que Trindade (2008, p. 33) afirma que “aprendemos a ser racistas, a reproduzir e produzir o racismo, logo, se é assim, também podemos aprender a não ser racistas, a não produzir e não reproduzir o racismo”. Se a educação e a sociedade geraram, em um momento histórico, sentimentos de racismo, o processo também pode ser considerado para que ocorra o inverso, eliminando a antiga prática racista.

Existe uma incompreensão dos educadores quanto ao patrimônio da matriz africana que marca a história brasileira. Comumente são destacados aspectos da culinária e do folclore, em seu sentido mais restrito, sem, contudo, oferecer uma análise da abrangência da cultura africana em todos os aspectos da vida brasileira, em todos os setores sociais, econômicos e artísticos.

A partir dessa constatação, é possível desenvolver ações que enriqueçam a educação escolar, tanto em seu aspecto pedagógico quanto em seu aspecto humano. Na compreensão de Trindade (2008, p. 37), “tudo isso nos coloca diante do desafio da formação, da pesquisa e da criatividade para que possamos criar ações pedagógicas inclusivas e potencializadoras da vida”.

Para todo segmento negro, a relação entre educar e formar é ancestral, e não é de responsabilidade única da escola. Compreende-se por ancestralidade tudo que antecede ao que somos e, por isso, nos forma. Na compreensão de Nunes (2006, p. 142), “existe um passado e um presente de populações negras que vêm se educando secularmente através de uma resistência que não é passiva, que apenas reage às diversidades, mas que é, igualmente, provocadora de reações”.

Nunes esclarece o que significa educar para relações etnoraciais:

É um apelo que emerge de seguimentos contestatórios da sociedade, entre eles, o movimento social negro que tem sua gênese organizativa no grupo de pessoas que já se aproximavam, desde os porões, durante a travessia do atlântico – tempo e lugar de genocídio e dor – centenas de anos depois, continuam pressionando a sociedade, educando na informalidade e desordenando os sentidos da lei. (2006, p. 148).

No entendimento da autora, aprendizados e ensinamentos sempre interferem na forma de ser-e-estar em um mundo cuja complexidade da *estrutura-ação* demanda um olhar pedagógico que não simplifique o processo educativo como algo descolado da realidade que o envolve. Envolver-se com o mundo que nos cerca pressupõe estar nele integrado e, nesse sentido, problematizar essa relação que constitui uma forma primária de sentimento de pertencimento, de ser-e-estar no mundo é indagar-se: Como estou? Como você me percebe?

Aprender significa ressignificar o mundo, compreende Nunes (2006). É conceber que, ao aderir ao aprendizado e ao ensinamento, o ser que aprende deve se sentir contextualizado, valorizado, no universo de conhecimentos que se está adquirindo. Ensinar é um ato pedagógico que deve orientar o ser que aprende e fazê-lo parte integrante desse aprendizado, mas indagar e questionar também fazem parte do processo de ensino e aprendizagem.

Quanto a essa questão, Nunes afirma:

A tarefa de questionar, todavia, não é um ato espontâneo, principalmente falando em uma tradição de escola cujo “silenciar” tem sido a regra, não exceção. Como questionar o inquestionável? Não é assim que se apresentam os saberes da escola? Construídos

por “entes” tão iluminados que a forma “gente” de estar no mundo se cala ante a “forma” conteúdo de estar na escola. Este conhecimento, científico, inquestionável, não provoca perguntas, provoca um sentimento que é o seu reverso: o sentimento de emudecer-se. (2006, p. 151, grifos da autora).

Para analisar os conceitos principais de história e cultura na Lei 10.639/2003, é necessário reconhecê-los como elementos fundantes de uma proposta pedagógica que necessita da dinamicidade para que a tarefa de ensinar se relacione à complexidade da realidade em que os estudantes estão inseridos. “Problematizar o envolvimento do sujeito aprendiz com uma realidade educativa requer, em um primeiro momento, que toda a problematização dessa relação ser/estar no mundo decorra”. (NUNES, 2006, p. 152).

Nesse contexto, corrobora Freire, quando afirma que é

exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. [...] Daí que seja a educação um quê fazer permanente. Permanente na razão da inconclusão dos homens e do devir da realidade. (1983, p. 83).

É esse devir de uma realidade inconclusa, em que os seres humanos se apropriam de seus significados e dos símbolos que compõem o seu universo cultural, que se traduzem no fazer-e-ser humano, em perceber o *outro* e se perceber nesse devir em constante transformação.

A implementação da lei, no contexto escolar, é um desafio para que toda a sabedoria relacionada à história e à cultura africana, afro-brasileira se torne um conhecimento presente, efetiva e positivamente, na sala de aula. Isso implica nova centralidade, não mais a eurocêntrica, mas a que conceba o sujeito dotado de suas singularidades e inserido num contexto social.

Neste sentido, um plano de ação consiste em um ato de “criação”: criar voz quando predomina um silêncio sobre o que é importante abordar, criar atitude quando se apresenta o conformismo, criar esperança naquilo que está desesperançado. Na cosmovisão africana, tudo está em tudo, tudo se complementa, não existe separação entre os elementos que compõem um sistema. (NUNES, 2006, p. 155).

Corroboram Munanga e Gomes (2004), quando consideram a importância de gerar saberes que possibilitem ao estudante processar uma constante aprendizagem. Isso é viabilizado através de conhecimentos, informações e valores que promovam o interesse e a criatividade dos alunos. A didática e as metodologias utilizadas deverão despertar o interesse, a curiosidade e, acima de tudo, o sentimento de *pertença*, possibilitando-lhe que se perceba como sujeito desse processo de conhecimento e aprendizagem.

Preocupados com a viabilização pedagógica desse propósito e imbuídos do objetivo de proporcionar um direcionamento às ações da escola com vistas a contemplar o proposto pela Lei 10.639/2003, a Sistema de Educação Continuada a Distância (Secad) publicou, em 2006, sugestões de atividades simples, criativas e interdisciplinares sobre a questão do estudo da cultura e da história afro-brasileiras. Esclarece o texto que não se trata de uma receita pronta, que deve ser seguida à risca, mas de orientações que facilitam e viabilizam a aplicabilidade da lei, trazendo benefícios a todos os envolvidos e interessados pela temática.

As atividades pedagógicas devem ser vistas como momentos fecundos de contextualização e desenvolvimento de ações e experiências ricas em criatividade e motivadoras das práticas escolares.

A partir da Lei 10.639/2003, o “Dia Nacional da Consciência Negra” foi incorporado ao calendário escolar como dia a ser lembrado, comemorado e desenvolvido em todas as instituições de Educação Básica.

No dia 20 de novembro de 1695, foi morto Zumbi, grande liderança negra do Quilombo de Palmares. Essa data é ressignificada pelos movimentos negros brasileiros. A data toma o cenário nacional principalmente a partir de 1978, quando surge o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial. O surgimento ocorreu em julho de 1978, com um grande protesto contra as discriminações sofridas por quatro atletas negros do time de voleibol do Clube Regatas Tietê, proibidos de entrar no clube, e o assassinato do operário negro Robson Silveira da Luz, torturado até a morte por policiais de Guaianazes/SP. (SECAD/MEC, 2006).

Para celebrar o “Dia da Consciência Negra”, poderão ser organizadas mostras de trabalhos com a temática, atividades musicais, danças, leituras, poesias. É importante considerar as manifestações culturais locais e regionais,

sempre com esclarecimento sobre a motivação da comemoração à população brasileira e, em especial, à população negra.

A linguagem abre um leque de possibilidades para que as diversas disciplinas possam receber informações que remetam ao universo cultural afro-brasileiro. Nessa perspectiva, a linguagem, através de leituras e de discursos, poderá ser utilizada como instrumento que orienta as práticas sociais nas quais estão envolvidos os sujeitos em sua *práxis* cotidiana. Através da reflexão, os estudantes poderão problematizar e se instruir para uma realidade mais humana e democrática. Importante é o cuidado em trabalhar textos que falem a linguagem do jovem, para que ele se sinta atraído pela leitura.

Torna-se necessário apresentar, em sala de aula, outros tipos de textos que circulam fora dos espaços escolares e que são próprios da sociedade – os textos de circulação social, como fanzines, letras de músicas, cartuns, quadrinhos, vídeos e revistas produzidas para o público jovem – analisar mais detidamente a obra de autores clássicos que abordam a questão racial; ter olhar crítico sobre a produção literária de autores negros brasileiros contemporâneos e vislumbrar uma outra estética – que busca ir da percepção à manifestação da diferença ou da manifestação à afirmação e à reivindicação dessa diferença. (SECAD/MEC, 2006, p. 192).

É preciso potencializar outro olhar sobre o corpo, especificamente o do negro, objeto de estereótipos, o que proporcionará conhecimento e autoconhecimento. Significa compreender e se inserir no mundo de maneira crítica e consciente. As aulas de Educação Física são bastante apropriadas para que o corpo, em sua concepção, aliado ao movimento e à interação, possa ser objeto de ricas contribuições que tragam à tona a questão da cultura afro-brasileira e também de outras culturas.

Há, por exemplo, uma estética, uma expressividade dos corpos negros a ser reconhecida, que é plural e que pode se expressar na realização de intervenções coerentes com as diferenças colocadas, e vislumbrar projetos que incluam na discussão a cultura, as danças, a musicalidade, o ritmo, os adereços e as diversas manifestações de matriz africana. (SECAD/MEC, 2006, p. 193).

As tecnologias, a globalização, o ritmo acelerado na transmissão dos acontecimentos no mundo contemporâneo estipulam regras que levam a atitudes e raciocínios rápidos e criativos. Trabalhar interdisciplinarmente, através de projetos, oferece importante experiência para alunos e professores. Os conhecimentos da matemática, da física, da biologia e da química podem ser explorados, tendo sempre o cuidado de contextualizar a realidade vivida com o propósito de trazer a questão da cultura afro-brasileira como foco.

As ciências humanas, aliadas às tecnologias, potencializam a inserção do aluno no espaço social. Através da sociologia, da história, da geografia e da filosofia, a história da cultura dos afro-brasileiros poderá ser contemplada com grande privilégio. O ensino de História possibilita a inserção da cultura africana no tocante ao conhecimento dos espaços de tradição dos ancestrais africanos, estabelecendo diálogos com a história de vida dos alunos, compreendendo a noção de resistência vivenciada ontem e hoje. O redimensionamento do conceito de raça, desvinculado da questão ideológica, propiciando a valorização dos tipos físicos, deve ser tema contemplado nesse programa de valorização da questão étnica na escola.

Deve-se atentar à importância da construção do projeto político e o currículo para além dos conteúdos, possibilitando a articulação das disciplinas como condição fundamental à transformação das relações, desde as mais próximas do universo escolar como a organização do regimento da escola. Um bom ponto de partida é construir, coletiva e explicitamente, formas de combate ao racismo, estabelecendo como serão tratados os casos pela direção da escola e pelo conjunto da comunidade escolar.

Com o intuito de investigar se a sala de aula também é um lugar em que as manifestação de preconceitos se faz perceber, indagamos os professores se já se depararam com essas atitudes em suas aulas, os quais afirmaram:

Sim, inúmeras vezes. Quando um colega diz, “eu faço isso”- aí o outro responde – “só podia ser preto!” É algo que está imbricado, que corre na veia da instituição. O preconceito existe, totalmente. Existe e da forma mais “sacana”, difícil de você tirar, pois está presente no humor [...]. Até os apelidos que se tratam na escola, “Ô da noite”, chega mesmo a ser engraçado. Está entremeadado culturalmente na escola. [...] A escola não prepara *para*, a escola prepara *em*, pois a escola está no mundo, ela não paira em outro território. Então, todos esses preconceitos vêm do mundo. (PROFESSOR A).

Sim, sempre tem, em forma de brincadeira, mas percebemos que a diferença da cor está gravada na mente das pessoas. Eu mesmo já senti inclusive aqui, quando comecei a ministrar minhas aulas, alguns alunos me olhavam de forma estranha. Hoje não percebo mais. (PROFESSOR I).

Sempre existe manifestação, em forma de brincadeiras e comparações, zombando do colega negro. Quando trabalhamos imagens, ironizam dizendo que se parece com este ou aquele colega. Quando mostramos africanos não negros, geram espanto, pois a ideia é que todo africano é negro. Isto choca. A ideia deve ser desconstruída: Que a África não é predominantemente negra, e que é uma colcha de retalhos culturalmente. (PROFESSOR H).

Diante dessas comprovações, torna-se mais evidente a necessidade de não silenciarmos acerca da problemática. Também ficou claro que a manifestação de racismo que se manifesta pelo preconceito é percebida com naturalidade, na ambiência da sala de aula. Compete aos educadores compreender como certas classificações foram hierarquizadas no contexto de racismo, como esse fenômeno interfere na construção da autoestima e como impede a construção de uma escola democrática. Afirma Gomes (2003, p. 79) que “tratar, trabalhar, lidar, problematizar e discutir sobre educação e cultura negra no Brasil é assumir uma postura política”. E ainda:

Discutir sobre a cultura negra também exigirá de nós um posicionamento sobre o que realmente queremos dizer quando apelamos para a construção de projetos e práticas multiculturais (tão em moda ultimamente) e nos direcionará a um compromisso político explícito diante da questão racial, entendida aqui como indissolivelmente ligada ao conjunto de questões sociais, culturais, históricas e políticas do nosso país. Isso nos leva a pensar nas ações afirmativas para o povo negro e à forma como os educadores e as educadoras, negros e brancos, favoráveis à discussão e à inserção da cultura negra no currículo escolar, posicionam-se diante delas. (2003, p. 79).

As ações são elementos importantes para viabilizar o cumprimento da lei, mas, aliado a elas, deve estar o desejo sincero (dos sujeitos que compõem

a escola) de sanar uma dívida secular com a população brasileira: valorizar sua ancestralidade africana. Somente assim, as atitudes poderão produzir efeitos que se voltem à formação de uma escola e de uma sociedade mais justas, mais ricas cultural, social e economicamente. A formação continuada dos profissionais comprometidos com o projeto etnorracial é condição indispensável para o êxito das ações.

Considerações finais

A reflexão da inserção da questão das diversidades afro-brasileira e indígena na educação escolar mostrou que aplicar a lei, que institucionaliza a obrigatoriedade do estudo da diversidade etnorracial, significa muito mais do que ler os manuais informativos. O que é relevante é alterar valores, promover subsídios, para que os profissionais da educação se insiram em um contexto de lutas mais amplo, em sintonia com o desejo por saberes diversificados, que vão além da disciplina escolar e do currículo, sabendo que não basta apenas denunciar e levantar dados.

É fundamental a mobilização, o movimento, e as ações coletivas em um campo de luta em que a bandeira de combate ao preconceito e ao racismo seja permanente em todos os espaços: na escola, na sociedade e em toda a vida cotidiana.

Nossa interação com o campo de investigação, como professoras de História, viabilizou o estudo e possibilitou um fecundo aprendizado. Consideramos que todas as pessoas são merecedoras de atenção e valorização e repudiamos toda e qualquer manifestação de preconceito. Não podemos e não devemos nos conformar com manifestações negativas como o preconceito e o racismo e, para tanto, como cidadãos e professores, devemos tomar atitudes que visem a conscientizar e educar os alunos para que possam contribuir na edificação de um mundo verdadeiramente humano.

Os estudos apontam para novas perspectivas e caminhos que se abrem para um trabalho constante e coletivo. O fenômeno do racismo e a questão etnorracial são permeados de uma série de determinações, e algumas delas ainda necessitam ser exploradas, discutidas e analisadas. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, certamente, podem configurar-se como uma das ferramentas para superação das diversas formas de desigualdade racial e social.

A imagem dos índios, apresentada nos livros didáticos analisados, permanece com uma narrativa que os representa como supersticiosos, inferiores, com caráter impessoal, destribalizados, genéricos, enfocados no passado e como atores coadjuvantes da história do Brasil. Em outras palavras, a imagem dos índios, inserida nos livros didáticos, permite a presença de uma história que privilegia os feitos ocidentais e etnocêntricos.

Portanto, as reivindicações da sociedade, da escola e das pessoas comprometidas com a questão etnoracial – que traz em seu cerne a busca pela igualdade e pela emancipação humana – devem ser incorporadas na luta para a construção de novas relações sociais. Sabemos que somente as leis não bastam para resolver os problemas dos negros e indígenas na educação e na sociedade brasileira, mas aspiramos a que marque o início para que muitas conquistas se evidenciem e se concretizem.

Concluimos que a promoção da educação etnoracial se efetivará quando for explicitado e desmistificado o racismo presente no seu contexto e quando os sujeitos comprometidos com a questão passarem a construir ações de correlação entre pertencimento etnoracial e políticas educativas. Contudo, para que isso se realize, terá de haver uma firme determinação dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, para que a diversidade etnoracial integre o ideário educacional não como um problema, mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e à maior valorização da diversidade no ambiente escolar tão rico de oportunidades de crescimento humano.

Referências

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- AZEVEDO, Janete Maria L. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BORGES, Lukas Magno; BICALHO, Poliane Soares dos Santos. Indígenas no livro didático e na sala de aula: estudos de caso Ceres-go (2011-2012). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA UFG/ JATAÍ:

HISTÓRIA E DIVERSIDADE CULTURAL, 3., 2012, Jataí – GO. *Anais...* Jataí, 2012, p. 1-9.

BOAVENTURA, Deusa Maria Rodrigues. A formação do território goiano e a política indigenista do século XVIII. *Revista Mosaico*, Goiânia: PUC/ Goiás, v. 5, n. 2, p. 191-205, jul./dez. 2012.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 41-64.

BRASIL. Lei Federal 10.639, de 09 de janeiro de 2003, *DOU* de 10/1/2003, Brasília, DF: Congresso Nacional, 2003.

_____. Ministério da Educação. *Parecer 003/2004* – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 10 de mar. de 2004.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: Secad, 2006.

_____. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Secad; Seppir, jun. 2009.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: Secad, 2006.

CANDAU, Vera. Maria. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-16.

ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL: nova estatura para o Brasil. São Paulo: CEERT. 2012. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/images/cartilha_CEERT.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GRECO, Heloisa. Diversidade cultural e os desafios do trabalho docente. *Revista Extra-Classe*, n. 2, n. VI, p. 23-28, jan. 2009.

task=doc_view&gid=7130&Itemid=365"gid=7130HYPERLINK> <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=7130&Itemid=365"&HYPERLINK> <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=7130&Itemid=365"Itemid=365>. Acesso em: 2 out. 2017.

PEREIRA, M. G. Lei 10.639/2003: uma experiência de descolonização do nosso olhar. In: NUNES, Antônia Elizabeth S. S.; OLIVEIRA, Elias Vieira de (Org.). *Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: MEC/Setec, 2008. p. 82-87.

ROCHA, Rosa Margarida C.; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Ensino Fundamental. *Orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: Secad, 2006. p. 53-75.

SANTIAGO, L. A. S.; PAGÈS, J. La identidad y la alteridad en el currículo de historia de secundaria de Brasil y de España. un caso: America Latina. In: RUIZ C. R. G; DORESTE, Aurora Arroyo; MEDIERO B. A. (Org.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*. Madrid: Entimema, 2016. p. 143-150. v. 1.

SANTOS, Maria Lícia dos. *Desafios para a abordagem etno-racial no ambiente escolar*. 2013. Tese. (Doutorado em Educação) – PUC-GO, Goiânia, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2005.

SILVA, Aracy Lopes. *A questão indígena na sala de aula*. Brasília: Editora Brasiliense, 1987.

SILVA, Cleube Alves. *Confrontando mundos: os Xerente, Xavante, Xakriabá e Akroá e os contatos com os conquistadores da Capitania de Goiás (1749-1851)*. 2006. Dissertação (Mestrado em História) – UFGD, Campo Grande – Mato Grosso do Sul, 2006.

SILVA, Marcelo Gonçalves Oliveira. *Auw^{1/2} Xavante: dos primeiros contatos ao confinamento territorial*. 2013. Dissertação (Mestrado em História) – UNB, Brasília, 2013.

SILVA, Marilena da. *África, Afrodescendência e educação: desafios e possibilidades da Lei 10.639/03 na disciplina de História*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2009.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Dialogando com desafios. In: NUNES, Antônia Elizabeth da Silva Souza; OLIVEIRA, Elias Vieira de (Org.). *Implementação das*

Diretrizes Curriculares para a Educação nas Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/Setec, 2008. p. 30-38.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.* 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

Submetido em 2 de julho de 2017.
Aprovado em 20 de novembro de 2017.