



As relações étnico-raciais na sociedade brasileira: suas implicações na Educação e nas Legislações Educacionais

Ethnic-racial relations in brazilian society: their implications for Education and Educational Legislation

Isabel Camilo de Camargo

Universidade Federal de Mato Grosso (Brasil)

Email: isabelc_camargo@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7066-621X>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.61>

Resumo

O tema da diversidade cultural tem se ampliado e é motivo de pesquisas em diversas áreas de conhecimento no mundo. A preocupação em investigar esse tema ocorreu, principalmente, a partir da imigração iniciada com o processo de descolonização da África, Ásia e América no século XX. Porém, a discussão sobre a diversidade cultural brasileira e sua contribuição na formação dessa sociedade se iniciou no século XIX. No presente artigo buscaremos analisar as legislações educacionais para entender quais são as normas para a Educação brasileira sobre as relações étnico-raciais nas escolas e o que elas recomendam, traçando antes uma análise sobre os debates acadêmicos existentes no Brasil sobre sua diversidade cultural. Ressalta-se que o artigo foi elaborado de acordo com a realidade brasileira, ou seja, é uma visão do Brasil. A metodologia da pesquisa se iniciou com o levantamento bibliográfico e de leis educacionais que tratam da temática da contribuição histórica e cultural da população negra no Brasil. No desenvolvimento da pesquisa buscamos realizar uma análise do conteúdo entre o contexto da sociedade brasileira e a formulação de leis no âmbito da Educação que enfatizam a necessidade de inserir a história e culturas africanas e afro-brasileiras no ensino. Compreende-se que não basta reconhecer que existe desigualdade racial no Brasil, é necessário buscar formas conjuntas e efetivas de combatê-lo e a Educação tem um papel importante.

Palavras chave: diversidade cultural; sociedade multirracial; educação; legislação educacional; relações interétnicas.

Abstract

The theme of cultural diversity has expanded and is the subject of research in various areas of knowledge around the world. The concern in investigating this theme occurred mainly from the immigration that began with the process of decolonization of Africa, Asia and America in

the twentieth century. However, the discussion about Brazilian cultural diversity and its contribution to the formation of this society began in the nineteenth century. In the present article we will seek to analyze the educational legislations to understand what are the norms for the Brazilian Education about the ethnic-racial relations in the schools and what they recommend, drawing instead an analysis about the existing academic debates in Brazil about its cultural diversity. It is noteworthy that the article was prepared according to the Brazilian reality, that is, it is a view of Brazil. The research methodology began with the bibliographic survey and educational laws that deal with the theme of the historical and cultural contribution of the black population in Brazil. In the development of the research we seek to perform a content analysis between the context of Brazilian society and the formulation of laws in the field of education that emphasize the need to insert African and African-Brazilian history and cultures in education. It is understood that it is not enough to recognize that there is racial inequality in Brazil, it is necessary to look for joint and effective ways to combat it and Education has an important role.

Keywords: cultural diversity; multiracial society; education; educational legislation; inter-ethnic relations.

1. Introdução

O presente texto é parte da pesquisa de pós-doutoramento em Educação e tem como objetivo analisar os diferentes debates sobre as relações étnico raciais no Brasil desde o século XIX até os dias atuais. Busca-se, ainda, compreender como tais debates perpassam as atuais legislações na área de Educação. O recorte temporal se inicia no século XIX, porque nesse período temos importantes discussões que tratam da construção social e racial do país, porém desde então houve várias controvérsias e posicionamentos diferentes. A inserção da diversidade cultural e a contribuição histórica da população afro-brasileira no currículo educacional do Brasil são importantes porque tratam de uma memória histórica que muitas vezes é deixada de lado no ensino brasileiro.

O texto se apresenta organizado na seguinte forma: primeiramente, faremos uma análise historiográfica das principais obras e estudos que trataram da contribuição histórica da população afro-brasileira. Em segundo, realizaremos uma explicação da metodologia utilizada para analisar as leis. Em terceiro, teceremos considerações sobre as legislações educacionais que abordam de alguma forma abordam as contribuições da população negra e a questão das relações étnico-raciais na escola. Por fim, faremos as considerações finais.

2. Fundamentação teórica

No século XIX havia uma grande preocupação em se criar e propagar uma história que fosse base para formação do país e legitimasse a Monarquia brasileira. Não existia um sentimento de pertencimento entre os brasileiros devido à “diversidade cultural e econômica entre as províncias” (Mello, 2018, p. 65); por isso era necessário construir uma mesma origem, porém inserindo o Brasil no grupo de países culturalmente superiores.

Em 1837, fundou-se o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) financiado por D. Pedro II. Sua criação se deu com o objetivo de estudar e formar uma história do Brasil, tendo entre

seus associados grandes intelectuais da época, como Joaquim Manoel Macedo, autor do clássico “A moreninha” (1844) e do livro didático de história “Lições de História do Brasil” (1851).

Em 1840, houve um concurso para se eleger uma tese que melhor explicasse a gênese da sociedade brasileira. Karl Philip von Martius ganhou o prêmio com o projeto intitulado “Como escrevera história do Brasil”. Em seu texto, ele destaca que a sociedade brasileira foi formada a partir de três raças: o branco (europeu), o africano e o indígena, porém ele destaca cada grupo de forma diferente e entende que o branco foi o principal agente civilizador de nossa sociedade. Em suas palavras:

Jamais nos será permitido duvidar que a vontade da providência predestinou o Brasil esta mescla. O sangue português em um poderoso rio deverá absorver os pequenos confluente das raças índia e etiópica. Em a classe baixa tem lugar a esta mescla e em como todos os países se formam as classes superiores dos elementos das inferiores; e por meio dela se vivificam e fortalecem, assim se prepara ultimamente na última classe da população brasileira essa mescla de raças, que daí a séculos influirá poderosamente sobre as classes elevadas, e lhes comunicará aquela atividade histórica para qual O Império do Brasil é chamado (Martius, 1844, p. 383).

A proposta de Martius (1844) influenciou as pesquisas históricas no Brasil, principalmente as que se embasavam em princípios eugênicos e racistas no século XIX e início do XX. Sua proposta influenciou diversos estudiosos, que viam como negativas as influências históricas e culturais de povos indígenas e africanos e discutiam as possibilidades de “progresso civilizatório” desse país.

Mello (2018) analisa a relação historiográfica em voga à época e a intenção do projeto de Martius:

[...]. Como se deve escrever a história do Brasil inseria-se em um contexto no qual a constituição de uma origem comum, uma trajetória convergente, um presente politicamente centralizado e monárquico e um futuro de progresso sem rupturas com a tradição tornar-se-iam necessários à manutenção e legitimação de certa conformação racial. As disparidades de interesse intra e inter-regionais exigiram do Estado políticas de integração que estivessem aquém e além de medidas legais. A união dos membros por laços afetivos tornava-se quase um imperativo a grupos que planejavam promover o Brasil de país à nação (Mello, 2018, p. 72).

Ou seja, Martius (1844) conseguiu unificar a leitura historiográfica homogênea da época à intenção do governo de projetar uma origem comum, mas com destaque para os feitos dos portugueses e da Monarquia.

Ao questionar o fim da escravidão e ao se iniciar a República no Brasil sobreveio à política de branqueamento, a qual consistia na proibição da entrada de imigrantes africanos e abertura à imigração europeia, principalmente de italianos e alemães, com o intuito de embranquecer a população brasileira através da miscigenação.

[...]. Com o branqueamento da nação pretendia-se atingir uma higienização moral e cultural da sociedade brasileira. Clarear a população para progredir o país passou a ser um projeto de nação defendido no século XIX, mas que avançou pelo século XX. Projeto que envolvia a eugeniação e a higienização social enquanto políticas públicas (Petean, 2012, p.37).

A ideia de hierarquização das raças, vinda do darwinismo social e que Martius não negava, originou diversos estudos que declaravam que o progresso civilizatório do Brasil era um problema por causa da miscigenação que formou o país. Essa ideia só seria combatida a partir de

1930 com a obra *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre. O sociólogo não nega a participação dos povos europeus, ameríndios e africanos na formação social do Brasil, porém pontuava que essa mescla possibilitou que herdássemos as características positivas de cada um desses povos.

No entendimento de Freyre (2006) a miscigenação no Brasil teria ocorrido de forma harmoniosa, sem conflitos entre os diferentes grupos, seu pensamento desenvolveria a ideia de que viveríamos em uma “democracia racial” no Brasil e, por isso, não haveria discriminações raciais no país. Apesar de esse pensamento ter sido amplamente desconstruído por sociólogos a partir de 1950, ainda há várias pessoas atualmente que consideram que se vive em uma “democracia racial”, apesar de vários índices e pesquisas mostrarem o contrário.

Como dito anteriormente, na década de 1950, iniciou-se várias pesquisas que vieram confirmar que a desigualdade social brasileira estava atrelada a desigualdades raciais. Essas pesquisas foram realizadas, principalmente, por um grupo de estudiosos da Universidade de São Paulo (USP), que ficaria conhecida como “Escola Paulista de Sociologia”. O principal expoente foi Florestan Fernandes, somando-se nomes como Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni.

Pereira (2014) esclarece que, em meados do século XX, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) patrocinou pesquisas sobre as questões raciais no Brasil, entre elas a de Florestan. Esses estudos mostraram e reconheceram a existência de preconceito racial no Brasil. Fernandes pontua como ocorre a discriminação racial no país:

[...]. O preconceito e a discriminação raciais, bem como a segregação racial, são encarados como uma espécie de pecado e de compromisso vergonhoso. Dessa maneira, temos dois níveis diferentes de percepção da realidade e de ação ligados com a “cor” e a “raça”: primeiro o nível manifesto, em que a igualdade racial e a democracia racial se presumem e se proclamam; segundo, o nível disfarçado, em que funções colaterais agem através, abaixo e além da estratificação social (apud Ianni, 2004, p. 81).

Apesar de entender que, por muito tempo, se negou o racismo existente no Brasil, nos últimos anos parece que parte da sociedade brasileira parece ter perdido a vergonha de se assumir racista ou que isso seria considerado algo infame. Em matéria apresentada pelo jornalista Sérgio Matsuura em 2016, 84% das menções em redes sociais sobre temas como racismo, política e homofobia são negativas¹.

Florestan já buscava explicar o funcionamento do racismo na sociedade brasileira em 1974:

[...]. O passado colonial converte a separação entre “minorias privilegiadas” e a “grande massa excluída” numa realidade pungente, que não chegou a existir mesmo nas sociedades de classes mais rígidas da Europa, que foram descritas como se fossem “duas nações”. A minoria privilegiada encara a si própria e a seus interesses como se a nação real começasse e terminasse nela. Por isso, seus interesses particularistas são confundidos com os “interesses da nação” e resolvidos desse modo. Enquanto que os interesses da grande massa excluída são simplesmente esquecidos, ignorados ou subestimados. Os assuntos de mudança social entram, assim, na esfera do controle social e da dominação de classe, com uma ótica enviesada, que identifica a nação como os “donos do poder” (apud Ianni, 2004, p. 255).

¹ Matsuura, S. Brasil cultiva discurso de ódio nas redes sociais, mostra pesquisa. In: *Jornal O Globo*. 03/08/2016. Recuperado a partir de: <https://oglobo.globo.com/sociedade/brasil-cultiva-discurso-de-odio-nas-redes-sociais-mostra-pesquisa-19841017>. Acessado em 09/09/2019.

Podemos perceber que as relações sociais e raciais no Brasil estão longe de serem harmoniosas, e busca-se esconder as diferenças para não tratar os problemas que advém delas. Apesar de o sociólogo ter feito essa análise na década de 1970, ela pode ser entendida como atual. No olhar de Florestan, nossa divisão social foi formatada já no período colonial e se estendeu até os dias atuais.

Por estar na base da colonização brasileira e se relacionar com as estruturas sociais, políticas, econômicas, culturais, entende-se que no Brasil o racismo é estrutural.

Silvio Luiz de Almeida (2018) explica que o racismo estrutural não é um fenômeno conjuntural, mas algo considerado “normal”; o racismo estrutural é aquele que está constituído nas relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas como padrão de normalidade.

Na área de História, os estudos da “Escola de Sociologia Paulista” começaram a serem criticados a partir da década de 1980, principalmente na forma que essa escola entendia a escravidão. Para seus críticos, o recorte economicista desses sociólogos levava a entender o escravo somente como uma mercadoria, um objeto. Para os historiadores, influenciados pela História Cultural e história social inglesa, era necessário entender o escravo a partir de sua visão de mundo, de suas vivências².

Então, a partir de 1980, se inicia uma série de estudos que buscar compreender o cotidiano do escravo como: a formação de redes de compadrio; a formação de famílias escravas; suas formas de resistência, principalmente as relacionadas às questões culturais; seu entendimento de liberdade e a busca de “brechas” para amenizar a sua realidade³.

Nesses estudos, a escravidão passou a ser pensada por meio da valorização do papel dos escravizados e de sua cultura, pois compreende que os escravos não deixaram de serem atores sociais, isto é, eles não eram mais vistos como somente mercadoria ou como mão de obra.

Sobre essa perspectiva, Maria Helena Machado (1987) compreende que os estudos sobre a escravidão se esforçam para ultrapassar as visões pessimistas acerca do escravo e do liberto e que se busca reconstruir as vivências da escravidão de forma realista. Para Machado (1987), é importante elucidar os escravos em seus comportamentos históricos, como agentes que modificaram a instituição escravista.

Porém, há quem discorde dessa perspectiva teórica. Suely Queiróz (1998) faz críticas a esses estudos por entender que essa mudança de foco ofusca os condicionantes estruturais que estabeleciam restrições à vida dos escravos. A autora também teme que esses estudos mostrem uma visão de que a escravidão no Brasil foi branda, o que não se enquadraria com a realidade.

A partir de 1990, um grupo de professores latino-americanos - formado por Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Fernando Coronil - começou a estudar o tema Modernidade e Colonialidade e fazer críticas “à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos” (Oliveira e Candau, 2010, p. 16). O grupo

² Referências Chalhoub, S. (1990). *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras. Machado, M. H. P. T. (1987). *Crime e escravidão: trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas 1830-1888*. São Paulo, Brasiliense. Reis, J. J.; Silva, E. (1989). *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras. Rocha, C. M. (2004). *Histórias de famílias escravas*. Campinas/SP: Editora da Unicamp.

³ Idem.

percebeu ser necessário rever e buscar uma alternativa à modernidade eurocêntrica. A ideia de interculturalidade busca contribuir para a visão decolonial ao incluir os conhecimentos de povos subalternizados e também os conhecimentos ocidentais, porém, em uma relação crítica.

Gomes (2012) entende que esse novo olhar desestabiliza modelos dominantes de conhecimento, sendo que poderá surgir, então, um relacionamento mais justo e igualitário na sociedade brasileira (Gomes, 2012, p. 107).

Por ser estrutural, o racismo na sociedade brasileira também se apresenta nas escolas; e por abranger a construção cognitiva e social de crianças e jovens a escola tem um papel importante na prevenção e no combate à discriminação racial. Porém, a discriminação ocorre, muitas vezes, com conteúdos que tratam a população negra de forma estereotipada. Ocorre também nas relações cotidianas entre profissionais da Educação e alunos, Hédio Silva JR. salienta que:

[...] poucos foram os estudos que se propuseram a observar as interações e relações entre professor-aluno e aluno-aluno, no interior da escola. Menos ainda, a relação alunos-agentes educativos (diretores, coordenadores, inspetores de aluno, equipe operacional), que muitas vezes é marcada por autoritarismos e visões estereotipadas, que poderiam ser exemplificadas nas falas: “O pessoal da favela só vem na escola para comer”; ou “Não adianta chamar o pai, porque ele só sabe beber!”; ou ainda, “Os alunos negros são os que mais dão trabalho no recreio. Adoram uma bagunça!” (2002, p.31).

Como veremos adiante, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), promulgados em 1998, preveem a “Pluralidade Cultural” como um tema transversal, porém questiona-se a abordagem dada a esse tema no documento. Hédio Silva Jr (2002) aponta uma interpelação acrítica, pois não traz como proposta o questionamento sobre a relação entre os conflitos, as lutas e as desigualdades sociais e os seus determinantes. Após os PCNs, várias leis foram criadas para tratar de questões culturais e relações étnico-raciais na educação brasileira, como discutiremos adiante.

3. Metodologias – O trabalho com legislações educacionais

Como metodologia de pesquisa tem-se a pesquisa documental, na qual buscamos realizar uma análise do conteúdo das legislações educacionais que tratam de alguma forma sobre a diversidade cultural e relações étnico-raciais no Brasil. Conforme Severino, a análise de conteúdo “é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. [...]. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das manifestações” (2007, p. 121).

Buscamos realizar o estudo a partir de uma abordagem qualitativa, sendo esta realizada num movimento contínuo de fases interligadas. Começamos a pesquisa buscando entender o tratamento dado ao tema da diversidade cultural brasileira como um todo, sendo que as leituras nos mostraram que ela se relaciona com estudos sobre a formação da sociedade brasileira. Por isso, nossas referências se iniciam no século XIX, com os primeiros trabalhos, e se estendem até ao século XXI.

No que concerne às legislações educacionais, buscamos analisar as leis vigentes, que se constituíram a partir de 1988, com a atual Constituição Federal, e compará-las com os planos governamentais no período de promulgação de cada norma. Sendo que, a Constituição Federal (CF/88) de 1988 reconheceu a diversidade cultural. Ela tornou o racismo crime inafiançável e imprescritível. Isso pode ser observado, devido à década de 1980 ter sido marcada por vários debates na área de Educação, de intensa luta pelo fim da ditadura militar e retorno do regime democrático.

O próximo passo foi pesquisar quais leis educacionais abordavam o tema do estudo. A análise das leis educacionais se relaciona com o contexto político no qual foram criadas, além de toda a discussão acadêmica sobre o tema, por isso, buscamos relacionar esses diversos debates. Para isso foi necessário leituras sobre a formação da sociedade brasileira, as relações étnico-raciais no Brasil e sobre o currículo.

As normas educacionais relacionadas no estudo são:

- os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1994;
- Leis 10.645/03 e 11.639/08, que tornam obrigatório o ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras e história indígena respectivamente;
- Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, aprovada em 2004;
- Estatuto da Igualdade Racial/ 2010, que ressalta e reforçou a importância do ensino de história afro-brasileira e o combate ao racismo nas escolas.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco para o Ensino Médio, aprovada em 2018.

Compreendemos que toda a discussão sobre o conteúdo ou temas que devem ser trabalhados em sala de aula se insere na discussão sobre a formação do currículo, pois o reconhecimento da diversidade cultural no Brasil perpassa discussões políticas e de concepção de conhecimentos e de mundo, ou seja, é um campo de embate entre diferentes sujeitos (Lopes, 2004).

4. Discussão dos resultados – Relações étnico-raciais e legislações educacionais no Brasil

No Brasil, a década de 1980 é conhecida pelo grande aumento de debate na área educacional e pela contribuição de perspectivas progressistas para a educação. Porém, as normas que trariam mudanças para o ensino ocorreram na década de 1990, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso e essas reformas são relacionadas com uma visão neoliberal.

Com a abertura política e promulgação da CF/88, houve um grande debate acerca do reconhecimento oficial da diversidade cultural e uma busca por uma educação mais progressista. Porém, no decorrer da pesquisa, percebe-se que esta é sempre colocada em xeque por uma visão conservadora e tradicional da educação de um setor da sociedade brasileira. Também se percebe que a independência pedagógica da escola esbarra e vai à contramão de políticas neoliberais.

Como exemplo, podemos citar as críticas às reformas educacionais da década de 1990, ocorridas durante o governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. De acordo

com Mathias (2011), tratava-se de uma volta à tecnocracia, preocupando-se na formação de indivíduos para a demanda da produção, e não se propunha em formar cidadãos críticos acerca da sociedade. O objetivo da reforma seria a obtenção de resultados, padrões de desempenho e indicadores de qualidade conforme as metas neoliberais e da Organização das Nações Unidas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) fizeram parte das legislações formuladas nesse período. Nela consta algumas temas entendidos como transversais, sendo que eles deveriam aparecer no ensino de todas as séries e disciplinas do Ensino Básico, e a pluralidade cultural é um deles. A concepção do documento é de que:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal⁴.

Tal concepção colabora para refletir sobre como a população afro-brasileira é apresentada no currículo. Também mostra que a discussão da diversidade cultural do Brasil já era aceito por muitos e considerava-se importante abordá-la em algum momento no ensino.

A inserção da pluralidade cultural como tema transversal é importante porque, segundo Cruz (2017), por muito tempo, as políticas e práticas educacionais foram racializadas, pois se objetivava manter as características de grupos étnicos e racialmente diferentes (isto é, negros e indígenas) em espaços distintos da escola, isso porque o acesso à escola seria parte de um percurso de embranquecimento.

Silva (2007) esclarece que as pessoas consideradas brancas não se veem pertencentes a um grupo étnico-racial e dão pouca importância a essa sua identidade, visto que a norma aceita socialmente é ser e viver como branco.

Silva Jr. (2002), como já vimos, critica a forma que o tema da pluralidade cultural é tratado nos PCNs. Em seu ponto de vista:

[...]. Assim, os conceitos de diversidade, multiculturalismo e diferença, devem estar articulados com o conceito de desigualdade social, rompendo com o silêncio e a indiferença às diversidades presentes no espaço escolar, “eficaz mecanismo de produção do fracasso escolar” (Silva Jr, 2002, p. 32).

Em 2003, foi instituída a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas com a Lei Federal nº 10.639/2003. Jesus (2012) enfoca que o ensino de história que trata da história e da cultura da população afro-brasileira possibilita repensar a nossa memória histórica e identidade nacional.

Em 2004, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sendo consideradas como um reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira. Em seu artigo 2º, §1º, essa lei estabelece que,

⁴ Secretaria De Educação Fundamental. (1998) Parâmetros Curriculares nacionais: terceiros e quartos ciclos: temas transversais. Brasília: MEC/SEF. p. 121.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (2004, p. 31)⁵.

Ou seja, essa norma já visualizada a necessidade de mudança de postura frente à diversidade cultural. Silva relata a importância de formar indivíduos preocupados em promover condições sociais de igualdade:

[...]. Isto é, que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Silva, 2007, p. 490).

Em 2008, a Lei 11.645 incluiu a obrigatoriedade da história indígena no Ensino Básico. A intenção é que não se aborde o indígena apenas no passado colonial; é necessário discutir os dilemas indígenas atuais e mostrar a sua participação social em diferentes momentos da história brasileira, e não somente como um “coadjuvante” no “Descobrimento do Brasil”.

Em 2010, foi instituída a Lei 12.288 que institui o Estatuto da Igualdade Racial. Através desse documento, objetivava-se “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”⁶. É importante lembrar que essa lei foi criada após o Brasil assinar um Tratado Internacional na Convenção Internacional sobre eliminação de todas as formas de discriminação racial, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1966.

A Lei 12.288 é importante porque vem cancelar a lei 10.639, pois reconhece que no Brasil existe desigualdade racial e que é necessário superá-la, sendo que as políticas públicas e as ações afirmativas têm um papel importante para se efetivar a mudança.

É importante salientar que a obrigatoriedade de ensino da história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas não significa a implementação e a efetivação das Leis, pois existem diversos componentes que sucede a essa mudança como, por exemplo, a formação qualitativa de professores, a existência de material de apoio e didático e a assessoria pedagógica disponibilizada. Além disso, a simples inserção desses temas não significa que haverá mudanças na forma de conceber a diversidade cultural do Brasil por professores e alunos, podendo funcionar para não se questionar o racismo na sociedade brasileira.

Um dos desafios atuais do ensino de história é fazer com que os alunos pensem historicamente, ou seja, entendam os acontecimentos em seu contexto histórico e que compreendam de forma crítica o mundo que os cerca. Por sua vez, as linhas pedagógicas progressistas compreendem, de forma geral, que é importante levar em conta o contexto social,

⁵ Recuperado a partir de: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acessado em 02/10/2019.

⁶ Recuperado a partir de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acessado em 12/11/2018.

cultural e econômico dos alunos, e que o professor deve trabalhar um conteúdo que se relacione com a vida de seu aluno e que, portanto, tenha um significado para ele.

Além disso, na perspectiva pedagógica progressista, atina-se para a importância de iniciar os estudos partir do conhecimento de seus discentes. Como na escola pública brasileira temos majoritariamente uma população pobre, com alguma raiz afro-brasileira, é necessário compreender as necessidades e anseios desse público para formá-lo com vistas a uma sociedade mais justa. Já em determinadas regiões, há uma grande quantidade de população indígena como, por exemplo, no Estado de Mato Grosso do Sul, ou ainda a existência de uma boa quantidade de alunos paraguaios nas áreas de fronteiras entre Brasil e Paraguai, o que denota uma conjuntura educacional diversa dos grandes centros, como São Paulo e Rio de Janeiro.

Selva Guimarães (2012) explica que a educação vista como direito social de todos e a ampliação do acesso à escola provocou uma mudança: de uma escola elitista, acessível a uma minoria, até meados do século XX, para uma escola de “massas”. Para a professora, essa transformação desvelou uma “diferenciação do acesso ao conhecimento segundo a origem social” (Guimarães, 2012, p.59), ocasionando uma perda de qualidade no ensino público.

A Constituição Federal do Brasil, de 1988, previu a formulação de uma base nacional comum curricular no seu artigo 2010. Em 2015, inicia-se, por iniciativa do governo, o debate para a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No final de 2017, institui-se a BNCC para o Ensino Fundamental e no final de 2018, para o Ensino Médio. O documento discorre que se trata de um ato normativo que traz habilidades e competências mínimas, e que apesar do nome, o documento não é um currículo nacional em si.

Importante explicar que a Educação Básica brasileira está dividida da seguinte forma:

Tabla 1
Divisão da Educação Básica Brasileira

Etapas:	Fases:	Idade ideal
Educação Infantil	Creche	0 a 3 anos
	Pré-escola	4 a 5 anos
Ensino Fundamental	Anos Iniciais ou I (1º ao 5º ano)	6 a 10 anos
	Anos Finais ou II (6º ao 9º ano)	11 a 14 anos
Ensino Médio	- (3 anos)	15 a 17 anos

Fonte: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).⁷

A BNCC teve três versões, sendo a última assinada pelo ministro da Educação no final de 2018. Houve várias mudanças entre as versões e as formas de seleção e organização dos grupos responsáveis pela sua escritura. Caimi (2016) expõe que na primeira versão propôs-se fazer “a análise histórica a partir de diferentes escalas espaço-temporais e de diversos pontos de observação” (2016, p.90), e que o debate e pedido de modificações abertos após essa primeira proposta não foram levados em conta na segunda versão, que foi visto como outro documento.

Franco, Silva Júnior e Guimarães (2018), ao estudarem a proposta da BNCC para o ensino de História em nível Fundamental, retratam as mudanças ocorridas em sua formulação:

⁷ Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acessado em 09/12/2019.

Após o Golpe Parlamentar, que depôs a Presidenta eleita Dilma Rousseff, o Documento da área de História foi reelaborado por um outro grupo de especialistas, vinculados ao grupo político que assumiu o MEC, elaborou a terceira versão da “Base” que foi enviada ao Conselho Nacional de Educação, tendo sido discutida e aprovada pelo Conselho e sancionada pelo Ministro da Educação em 20/12/2017 (2018, p. 1019).

A BNCC para o Ensino Médio foi revisada por esse mesmo grupo, na terceira versão, assinada no final do ano de 2018. Caimi (2016) destaca que a área de História é polêmica, o que explica a existência de tantos debates em torno de sua formulação.

A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente (Caimi, 2016, p. 87).

Ao pensar essas questões para a formulação da BNCC, questiona-se que a participação de professores e profissionais da Educação foi relativizada, apesar de ser possível opinar pelo sítio eletrônico, muitas associações – como Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); ABdC (Associação Brasileira de Currículo); SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) - reclamaram que não houve espaço para suas opiniões e que o tempo dado para as sugestões e debates foi curto⁸.

Para o Ensino Médio, a BNCC postula cinco itinerários formativos: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Sociais e Humanas Aplicadas e Formação Técnica e profissional. É importante lembrar que somente os eixos de linguagens e matemáticas são colocados como obrigatórios, sendo que não será obrigatória a oferta dos outros eixos ou elas podem ser dadas via EAD (Educação à Distância).

Percebemos, ainda, que a área de História na BNCC do Ensino Médio faz parte de uma grande área chamada “Ciências Humanas e Sociais”, que junta as disciplinas de História, Sociologia, Filosofia e Geografia e não há uma separação do que seria de cada área especificamente.

A partir da leitura da BNCC, surgem-nos algumas indagações, tais como: será que o professor terá habilidades para tratar de olhares diferentes para uma mesma temática fora da sua área de formação? Pois, a BNCC não formula nem propõe uma formação continuada para o professor que explique sua ideia fundamental e que o auxilie na implantação desta lei.

Outro problema que ocorre é que, a junção de várias disciplinas e a falta de delimitação entre elas remete ao período da ditadura militar ocorrido no Brasil entre 1964 e 1985, no qual extinguiu o ensino de História e Geografia no Ensino Fundamental. Em seu lugar foram criadas disciplinas como, por exemplo, “Estudos Sociais” e “Educação Moral e Cívica”, o que nos leva a indagar em que medida a BNCC traz algo realmente novo para educação brasileira.

Ivan Manoel (2012) analisa que a criação dos Estudos Sociais provocou um prejuízo quase irreparável ao ensino de História e a qualquer tentativa de contribuir para que o aluno construísse algum tipo de raciocínio mais aberto e inquiridor sobre a sociedade. E quando pensávamos que

⁸ Ver: <http://www.anped.org.br/news/em-audiencia-no-cne-anped-e-abdc-aprofundam-critica-ao-documento-da-bncc>. Acessado em 09/12/2019.

tal ideia tinha sido superada, ela é reescrita e colocada como uma inovação nos atuais parâmetros curriculares.

Cruz (2017) já alertava para a falta de diálogo e de participação efetiva de professores na formulação da BNCC. Ela advertia sobre a necessidade de nos mantermos em vigilância para que a educação para as relações étnico-raciais não se restrinja a um agrupamento de indicações que não são colocados em prática.

Essas ponderações ocorrem porque já havia, antes da BNCC, uma grande dificuldade de se efetivar a lei 10.639/03 e a implementação da BNCC pode anular as poucas experiências positivas com esse tema, porque a experiência brasileira em unir diferentes disciplinas em uma ou em uma grande área impossibilitou que houvesse questionamentos sobre a sociedade, conforme realçou Manoel (2012). Para exemplificar o conteúdo trabalhado no período da ditadura, Guimarães (2012) exemplifica que “conceitos como nação, pátria, integração nacional, tradição, lei, trabalho e heróis passaram a ser o centro dos programas da disciplina EMC” [Educação Moral e Cívica] (2012, p. 27).

Dourado (2007) nos recorda que uma das principais características das políticas educacionais no Brasil é a descontinuidade do processo de organização da Educação Básica, pois se evidenciam políticas conjunturais de governo ao invés de políticas de Estado. Outra característica é a superposição de ações e programas, conforme Dourado:

[...]. Trata-se de um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e reprodutivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira (2007, p. 928).

A reflexão de Dourado (2007) contribui para pensar como a lei 10.639/08 e a BNCC possuem ênfases em processos educativos diferentes e que pode gerar diversas dúvidas na prática cotidiana do professor.

Ao ponderar que as políticas curriculares têm a ver com o grupo político que está no poder, podemos perceber que essas mudanças de rumo nas propostas para a Educação ocorrerem após o golpe de 2016, que destituiu a então Presidenta da República, Dilma Rousseff.

No governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) houve uma preocupação em superar a discriminação étnico-racial, luta encetada principalmente pelos movimentos negros, e a escola foi considerada um grande veículo para alcançar esse objetivo. Essa observação se dá pelas datas das promulgações das principais leis educacionais que valorizam as histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas e que buscam combater discriminações raciais⁹.

O entendimento da importância da Educação para os governos de Michel Temer e de Bolsonaro parece estar mais relacionado a questões do mercado de trabalho, do que à dimensão

⁹ VER: Lei 10.639 de 2003 – torna obrigatório o ensino de história e culturas africana e afro-brasileira. Recuperado a partir de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acessado em 29/08/2019. Lei 11.645 de 2008 – altera a lei 10.639 e insere a história e cultura indígena. Recuperado a partir de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acessado em 29/08/2019. Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, aprovada em 2004. Recuperado a partir de: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnicoraciais+e+para+o+ensino+de+hist%C3%B3ria+e+cultura+afro-brasileira+e+aficana/f66ce7ca-e0c8-4dbd-8df3-4c2783f06386?version=1.2>. Acessado em: 29/08/2019.

socializante e humanizadora da escola, sendo que o último deixa claro seu desprezo pelas Ciências Humanas ao declarar que por ele haveria “descentralização” de investimentos nos cursos de Filosofia e Sociologia, pois considera que essas áreas não possuem retorno financeiro¹⁰.

O Atlas da Violência de 2019¹¹ mostra o peso da desigualdade racial no cotidiano da população afro-brasileira, visto que 75,5% das vítimas de homicídio no Brasil, no ano de 2017, eram negras. O Atlas ainda mostra que, entre 2007 e 2017, a taxa dos homicídios dos negros aumentou 33,1%, enquanto que a taxa entre não negros cresceu 3,3%. Ou seja, apesar de todas as discussões acadêmicas e de leis educacionais que buscam combater as desigualdades raciais, há um processo de aprofundamento das desigualdades raciais no Brasil.

Percebe-se que são necessárias medidas mais efetivas de combate ao racismo e às desigualdades raciais. Silva (2007) observa que a diferença entre os valores proclamados e os reais intuitos da educação no Brasil é grande e persistente no desenrolar de sua história – “[...], a escola, embora concebida, nos termos dos textos legais e objetivos pedagógicos, para garantir e divulgar princípios de justiça e igualdade, tem divulgado e reforçado visão unitária e não plural da sociedade” (Silva, 2007, p. 496). Ou seja, a escola acaba criando representações que desvalorizam os que não se encaixam nos padrões definidos e cria nessas crianças e jovens uma percepção de inferioridade.

A avaliação dos professores a partir de uma ótica empresarial reforça o processo de hiperresponsabilização do professor. Apesar de não ser parte da discussão desse artigo, é importante salientar que ao centrar a atenção para o desenvolvimento de competências e habilidades, como consta na BNCC, há um silenciamento sobre as condições de trabalho necessárias e “tampouco se ultrapassa a esfera da ação individual do professor” (Caldas, 2016).

Um item importante que a BNCC traz, e com o qual concordamos, é a necessidade de um ensino em período integral, mas o documento deixa em aberto como ele seria ofertado. Porque não há necessidade de mais aulas nos moldes atuais. É necessário trazer oficinas e cursos com temáticas diversas, plantão de dúvidas das disciplinas – algo diferenciado e que realmente corresponda à curiosidade dos jovens pelo mundo que os rodeia e que suscite neles um prazer em estudar, bem como de atividades que trate diretamente das relações étnico-raciais nas escolas.

A BNCC propõe como objetivo do itinerário das Ciências Humanas e Sociais que tem como propósito “[...] estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana” (2018, p. 472). Há que se considerar que, primeiramente, postular uma visão crítica da sociedade não é algo novo na área de Humanas. Em segundo lugar, além de ser algo amplo, vemos a necessidade de uma formação continuada do professor com qualidade para que ele possa ter ferramentas básicas para colocar

¹⁰ Cerioni, Clara. Bolsonaro sugere reduzir verbas para cursos de filosofia e sociologia. Revista Exame. Publicado em 26 de abril de 2019. Recuperado a partir de: <https://exame.abril.com.br/brasil/bolsonaro-sugere-reduzir-verba-para-cursos-de-filosofia-e-sociologia/>. Acessado em 13/12/2019.

¹¹ Atlas da violência 2019. Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Recuperado a partir de: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acessado em 13/12/2019.

tais postulados em prática, e não consta nada sobre isso na BNCC, pois ela passa a responsabilidade para o professor, sem dar-lhe nenhum respaldo.

A falta de uma formação continuada também é um problema para a inserção da história e cultura afro-brasileira, pois esses conteúdos inexisteram durante o curso de formação de diversos professores formados até 2006. Então, fica sob a responsabilidade individual do professor ir atrás do conhecimento, sem nenhum aporte institucional ou pedagógico.

Além disso, em outras normas educacionais anteriores à BNCC e até mesmo na intenção da prática de alguns professores, há tentativas de se fazer aflorar em seus alunos uma postura indagadora, mas há uma dificuldade enorme em se trabalhar essa perspectiva, devido entre outros fatores, às péssimas condições de trabalho. E temos que observar que, por exemplo, se um professor de Sociologia possui dificuldade de fazer seus alunos indagarem criticamente abordagens da sua disciplina, imaginemos as dificuldades de um professor de Geografia ao trabalhar temas e conceitos da Sociologia sem uma preparação ou assessoramento pedagógico.

5. Conclusões

A questão da diversidade cultural brasileira chama a atenção e é tratado desde que se começou a refletir sobre a formação da sociedade brasileira. Apesar de vários estudos e pesquisas comprovarem que o Brasil é um país racialmente desigual, como os estudos iniciados pela Escola de Sociologia Paulista, parte da população ainda busca defender que vivemos em uma “democracia racial”.

Compreendemos que esse tema é de suma importância ao partirmos da concepção de Educação como prática social, formada e formadora de relações sociais mais amplas, daí a importância da escola não só como ambiente produtor e divulgador do conhecimento, mas também como promotora de sentidos socializantes e humanizadores. Por isso, a importância de inserir, de forma crítica, conteúdos críticos acerca da história e cultura afro-brasileira.

Percebemos que na conjuntura política brasileira atual é muito difícil tratar do tema das relações étnico-raciais, seja em que espaço for, mesmo nas salas de aula de uma universidade pública. Observamos que há um distanciamento entre os estudos acadêmicos e sua absorção pela população em geral, pois são constantes os artigos jornalísticos que relatam casos de preconceito racial. Para trazer um exemplo, podemos citar o caso em que uma professora, da Universidade Federal do Recôncavo Baiano, denunciou um aluno por racismo, pois o mesmo se recusou a pegar a avaliação na mão da professora, que é negra, e teria pedido que ela colocasse o exame em cima da mesa para que ele pudesse pegar¹².

Ainda paira entre alguns estudantes uma visão estereotipada e a falta de um conjunto de dados essenciais, que acaba por gerar uma série de informações errôneas, sobre temas já conhecidos como, por exemplo, a questão das cotas nas universidades e nos concursos públicos.

A inserção de legislações acerca das relações étnico-raciais na educação brasileira mostra como este campo é marcado por disputas políticas, sociais, econômicas e epistemológicas. Embora

¹² Professora da UFRB denuncia racismo de aluno que recusou receber prova em sala de aula. Recuperado a partir de: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/12/10/professora-da-urfb-denuncia-racismo-de-aluno-que-recusou-receber-prova-em-sala-de-aula-video.ghtml>. Acessado em 13/12/2019.

exista um progresso, há um grande temor de que possa ocorrer um retrocesso das legislações mais progressistas que discutem a diversidade cultural no âmbito da Educação.

No Brasil, o tema das relações étnico-raciais e das contribuições históricas e culturais das populações negras e indígenas ainda gera uma grande polêmica, mas é necessário o debate para que de possa desconstruir preconceitos, ter espaços de diálogos e, assim, contribuir para uma sociedade mais democrática e justa socialmente. O caminho é árduo, mas escolas e professores não podem escamotear esses problemas.

É preciso fazer com que se efetivem as legislações educacionais que tratam dessa temática, pois a Educação é um campo importante para combater os preconceitos raciais. A inserção da história e cultura afro-brasileira deve trazer a contribuição desses povos. Porém, não se pode responsabilizar somente o professor para essa incumbência, esse é um dever de todo o sistema de ensino brasileiro e de todas as instituições públicas, pois não basta reconhecer que existe desigualdade racial no Brasil, é necessário buscar formas conjuntas de combatê-lo.

Referencias bibliográficas

- Almeida, S. L. (2018). *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento.
- Caimi, F. E. (2016). A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*, 4 (3), 86-92.
- Caldas, A. R. (2016). Profissionais da Educação: entre o encantamento da resistência individual e o sofrimento do trabalho. In: Souza, A. R.; Gouveia, A. B.; Tavares, T. M (orgs.). *Políticas Educacionais: conceitos e debates*. 3ª ed. Curitiba: Appris.
- Cruz, A. C. J. (2017). O lugar da história e cultura africana e afro-brasileira nos debates contemporâneos do currículo brasileiro. *Revista Ensino Interdisciplinar*, 3 (8), 143-150.
- Dourado, L. F. (2007). Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & sociedade*, 8 (100), especial, 921-946.
- Fernandes, F. (2007). *O negro no mundo dos brancos*. 2ª ed. rev. São Paulo: Global.
- Franco, A. P.; Silva Junior, A. F. & Guimarães, S. (2018). Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. *Ensino Em Re-Vista*, 25 (4), 1016-1035.
- Freyre, G. (2006). *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51ª ed. São Paulo: Global.
- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Revista Currículo sem fronteiras*, 12 (01), 98-109.
- Guimarães, S. (2012). *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 13ª ed. Campinas/SP: Papyrus.
- Ianni, O. (org). (2004). *Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante*. São Paulo: Expressão Popular.
- Jesus, F. S. (2012). O "negro" no livro didático de história do Ensino Médio e a Lei 10.639/03. *Revista História & Ensino*, 18 (01), 141-171.
- Lopes, A. C. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, 26, 109-118.

- Machado, M. H. P. T. (1987). *Crime e escravidão: trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas 1830-1888*. São Paulo: Brasiliense.
- Manoel, I. A. (2012). O Ensino de História no Brasil: do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Conteúdos e Didática de História*, 8, 159-182.
- Martius, K. F. P. (1844). Como se deve escrever a história do Brasil. *Revista do Instituto Histórico Brasileiro*. T. 6, 389-411.
- Mathias, C. L. K. (2011). O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. *História Unisinos*, 15, 40-49.
- Mello, R. M. (2018). Como se deve escrever a História: Carl Martius no século XIX e os editais atuais do Programa Nacional do Livro Didático. *Revista de História Comparada. Programa de Pós-Graduação em História Comparada – UFRJ*. 12. (2), 65-83.
- Oliveira, L. F.; Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 28 (01), 15-40.
- Pereira, A. A. (2014). Relações étnico-raciais na história e no Brasil. IN: Pereira, A. A. (org.). *Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula* (pp. 61-76). Brasília: Fundação Vale.
- Petean, A. C. L. (2012). O racismo universalista no Brasil: eugenia e higienização moral da sociedade. *Revista Eletrônica Cadernos de História*, 7 (2), 35-47.
- Queiróz, S. R. R. (1998). Escravidão negra em debate. In: Freitas, M. C. (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva* (pp. 113-118). São Paulo: Contexto.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez.
- Silva Jr., H. (2002). *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO.
- Silva, P. B. G. (2007). Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Revista Educação, ano XXX*, 3. (63), 489-506.