

## **Educação das relações étnico-raciais: implicações e desafios no ensino da História.**

**Education of ethnic-racial relations: implications and challenges in History teaching.**

**Educación de las relaciones étnico-raciales: implicaciones y desafíos em la enseñanza de la História.**

Fernanda de Santos Nascimento<sup>1</sup>

### **Resumo**

Vinte anos de implementação da lei 10.639/03 e as lutas pela inserção da negritude e da cultura afro-brasileira nos currículos ainda se faz importante. Uma verdadeira construção democrática e inclusiva. A legislação foi um grande avanço que vem saldar a dívida dos currículos das escolas brasileiras em relação ao direito de uma parcela significativa da população ter suas histórias incluídas. O objetivo deste artigo é produzir um balanço sobre o tema a partir de um levantamento bibliográfico. A pesquisa parte da hipótese de que, no que se refere ao ensino de História, há dois grandes problemas a serem superados: a formação docente, que reproduz a perspectiva quadripartite de cronologia histórica (idades antiga, medieval, moderna e contemporânea) e o livro didático, que ainda não inclui, em sua totalidade, uma perspectiva epistemológica que priorize um olhar mais plural com relação ao ensino da História. É possível inferir que estas duas questões ainda exercem obstáculos para o completo desenvolvimento de uma educação livre de preconceitos no Brasil. A bibliografia analisada aponta a necessidade de se utilizar perspectivas outras para o ensino da História, sobretudo aquelas menos tradicionais e amparadas em novas epistemologias. Portanto, concluímos pela necessidade de se continuar construindo o caminho para o ensino das relações étnico-raciais em sala de aula, sobretudo, através da consolidação da área de ensino de História como área de pesquisa e também pelo caminho da formação mais completa, tanto no âmbito da Universidade quanto na formação continuada, de professores.

**Palavras-Chave:** Ensino de História; Relações Étnico-Raciais; Lei 10.639/03.

### **Abstract**

Twenty years since the implementation of law 10.639/03, the struggles for the inclusion of blackness and Afro-Brazilian culture in curricula are still important. A true democratic and inclusive construction. The legislation was a major advance that repaid the debt of Brazilian school curricula in relation to the right of a significant portion of the population to have their stories included. The objective of this article is to produce an assessment of the topic based on a bibliographical survey. The research is based on the hypothesis that, with regard to History

---

<sup>1</sup> Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2015). Professora substituta na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Jaguarão, Rio Grande do Sul.  
Email: [fernandaisrael@gmail.com](mailto:fernandaisrael@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5509-6517>

teaching, there are two major problems to be overcome: teacher training, which reproduces the quadripartite perspective of historical chronology (ancient, medieval, modern and contemporary ages) and the book didactic, which does not yet include, in its entirety, an epistemological perspective that prioritizes a more plural perspective in relation to the teaching of History. It is possible to infer that these two issues still pose obstacles to the complete development of prejudice-free education in Brazil. The proven bibliography points to the need to use other perspectives for teaching History, especially those that are less traditional and expanded on new epistemologies. Therefore, we conclude by the need to continue building the path for teaching ethnic-racial relations in the classroom, above all, through the consolidation of the History teaching area as a research area and also through the path of more complete training, both within the scope of the University and in the continuing training of teachers.

**Keywords:** Teaching History; Ethnic-Racial Relations; Law 10.639/03.

### **Resumen**

Veinte años después de la implementación de la ley 10.639/03, las luchas por la inclusión de la negritud y la cultura afrobrasileña en los currículos siguen siendo importantes. Una verdadera construcción democrática e inclusiva. La legislación fue un avance importante que pagó la deuda de los planes de estudios escolares brasileños en relación con el derecho de una parte importante de la población a que se incluyan sus historias. El objetivo de este artículo es realizar una valoración del tema a partir de un levantamiento bibliográfico. La investigación se basa en la hipótesis de que, en lo que respecta a la enseñanza de la Historia, existen dos grandes problemas a superar: la formación del profesorado, que reproduce la perspectiva cuatripartita de la cronología histórica (edad antigua, medieval, moderna y contemporánea) y la didáctica del libro, que aún no incluye, en su totalidad, una perspectiva epistemológica que priorice una perspectiva más plural en relación a la enseñanza de la Historia. Es posible inferir que estas dos cuestiones aún representan obstáculos para el desarrollo completo de una educación libre de prejuicios en Brasil. La bibliografía contrastada apunta a la necesidad de utilizar otras perspectivas para la enseñanza de la Historia, especialmente aquellas menos tradicionales y ampliadas en nuevas epistemologías. Por lo tanto, concluimos en la necesidad de seguir construyendo el camino de la enseñanza de las relaciones étnico-raciales en las aulas, sobre todo, a través de la consolidación del área de enseñanza de Historia como área de investigación y también a través del camino de una formación más completa, tanto dentro del ámbito de la Universidad y en la formación continua del profesorado.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Historia; Relaciones Étnico-Raciales; Ley 10.639/03.

### **Introdução**

Em 2003, durante o primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), foi sancionada a lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade de estudos referentes a história da África e história da cultura afro-brasileira no Ensino Básico. A lei foi resultado do

engajamento dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Negro, a partir do princípio de que o racismo pode ser combatido pela via educacional. Logo, a educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e características próprias de grupos e minorias.

Cinco anos mais tarde, a lei 11.645/08 instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e cultura dos povos indígenas no Ensino Básico. Estas leis levaram a alteração do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que inclui a obrigatoriedade do ensino de história africana e indígena no currículo escolar, além da discussão dos impactos e contribuições destes povos na diversidade cultural brasileira. É um artigo inovador ao trazer para o embate público, via educação escolar, as questões relacionadas ao racismo, preconceito e discriminação.

Nesse sentido, a mudança na lei teve impactos importantes, pois atinge não apenas o ensino de História, mas também a formação de professores e a produção de materiais didáticos. Para além, a mudança abre novos caminhos e novas perspectivas para o ensino de História, ao possibilitar o uso de pedagogias críticas e de visões outras, como a história decolonial. Assim, a lei convocou com força os profissionais da área a um redimensionamento de suas práticas pedagógicas a fim de fundamentar uma educação das relações étnico raciais que promovam ações de justiça social e cidadania, de forma transversal. Trata-se de propor, em sala de aula, um debate acerca das relações racistas e racializadas no contexto escolar.

Portanto, o objetivo deste artigo é produzir um balanço sobre o tema, a partir da perspectiva do ensino da História. Para Bittencourt (2008) a contribuição da História enquanto disciplina escolar tem-se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do cidadão político. Esta formação está invariavelmente ligada à formação intelectual, que ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um pensamento crítico. Para Schmidt e Cainelli (2004) cabe ao profissional da História ensinar o aluno a pensar historicamente, a partir de um processo de construção do conhecimento histórico. Nesse sentido, o conhecimento histórico não é uma mercadoria que se compra ou vende e sim um conhecimento adquirido. Em um país perpassado por uma tradição autoritária e racista (SCHWARCZ, 2019) a constituição de

uma educação voltada para a igualdade é condição prioritária para a efetivação de uma cidadania plena.

Através de um extenso levantamento bibliográfico - que será trazido ao longo do texto - foi possível construir uma hipótese de pesquisa no que se refere ao ensino de História: há ainda dois grandes problemas a serem superados para a consumação completa dos objetivos referentes à adoção da Lei 10.639/03: a formação docente, que reproduz a perspectiva quadripartite de cronologia histórica (idades antiga, medieval, moderna e contemporânea); e o livro didático, que ainda não inclui, em sua totalidade, uma perspectiva epistemológica que priorize um olhar mais plural com relação ao ensino da História. É possível inferir que estas duas questões ainda exercem obstáculos para o completo desenvolvimento de uma educação livre de preconceitos no Brasil.

Assim, este artigo está dividido em duas partes: primeiramente, vamos apresentar o contexto histórico de promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e a questão da racialização e do racismo estrutural na sociedade brasileira. Em um segundo momento, partimos para a análise do levantamento bibliográfico e a validação da hipótese de pesquisa desenvolvida durante o trabalho metodológico., enfatizando as implicações e desafios no Ensino da História apontados pela nossa pesquisa.

Como educadores precisamos compreender como o racismo estrutura uma teia complexa de desigualdades que marcam as relações étnico-raciais no Brasil. Também precisamos admitir como a escola reproduziu estereótipos e comportamentos que reforçaram o racismo ao longo de sua existência. No entanto, é necessário entender também como a escola pode se transformar em um potente espaço para a superação do racismo. Como definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a escola deverá se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação.

### **Contexto histórico da Lei 10.639/03**

É incontestável que a sociedade brasileira foi formada, historicamente, pela atuação da colonização europeia e seus meios de dominação e exploração, baseados no uso de mão de obra escravizada indígena – em um primeiro momento – e africana, com o avanço do

processo colonial. Mais tarde, a vinda de imigrantes europeus – já no Brasil independente – trouxe à tona as tentativas de branqueamento da população além da substituição da mão-de-obra escravizada pelo trabalho assalariado europeu. Nesse contexto, temos na aurora do século XX um estado-nação que busca, assim como seus congêneres latino-americanos e à luz dos princípios da racionalidade europeia, compreender sua identidade nacional. No entanto, o debate não poderia ser dissociado da questão racial, levando-se em conta o grande fluxo de negros escravizados que aqui aportaram, consequência da transformação do povo africano em instrumento de trabalho, engrenagem importante do sistema capitalista europeu.

É neste contexto que se justifica a promulgação das leis sobre a educação étnico-racial. O objeto da lei é claro: inserir no ensino básico o estudo da história da cultura afro-brasileira e indígena, seus impactos, contribuições e relações com a formação da população brasileira e da cultura brasileira. Tem o objetivo de democratizar a ação escolar, a fim de propor um ensino diverso que contemple a diversidade étnico-cultural brasileira. Em termos mais profundos, pode-se pensar ainda na construção da cidadania para a população negra, cujo pensamento de Milton Santos (1997) é inquietante nesse sentido. Ainda em termos institucionais, a ação afirmativa ganha maior importância com o lançamento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2009, publicado em 2013 em forma de livro.

Esse movimento por uma educação antirracista e pela inclusão destes temas no currículo é fruto de uma discussão que vem desde os anos 1990, ligado, principalmente, as lutas pela promoção de igualdade racial no Brasil capitaneada por grupos sociais, geralmente ligados a movimentos sociais organizados que buscam seu espaço de discussão na sociedade brasileira. Já nos anos 2000, o MEC lançou, para uso nas escolas públicas, uma edição de *Superando o Racismo na Escola*, de Kabengele Munanga (2001). O desenvolvimento de uma educação que contemple as questões relacionadas a cultura negra e a história africana tem extensa participação dos movimentos sociais, sobretudo o movimento negro, com objetivo de promover uma educação voltada para o reconhecimento da diversidade, de uma reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

No caso dos povos indígenas, a discussão tem um marco fundamental que é a Constituição de 1988 que reconhece a existência dos diversos povos indígenas e seu direito em manter suas formas de agir, de viver, sua organização social, línguas e crenças. Até então,

a pluralidade de povos indígenas presentes no Brasil vinha sendo tratada na intenção de sua integração à sociedade nacional, a partir dos critérios culturais eurocêntricos. Da mesma forma que a questão da cultura afro-brasileira, é relativamente recente a preocupação de incluir as questões indígenas e seus direitos no contexto social do Brasil.

Os dados do censo de 2022 do IBGE registram que 0,83% da população brasileira é indígena, em torno de 1,7 milhões de pessoas. Mais de 50% desta população está nos estados do Norte e do Nordeste do Brasil. Estima-se em torno de 240 povos indígenas hoje no Brasil com uma diversidade de língua de 150 idiomas. À época da chegada dos europeus, estima-se que haveria em torno de 1000 povos indígenas, e de dois a quatro milhões de indivíduos no território do Brasil (IBGE, 2022).

Dois paradigmas discursivos sobressaem nas discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil: as ideias de democracia racial e de ações afirmativas. Tais paradigmas influenciaram a orientação política e as legislações nacionais, assim como atuaram na produção e reprodução de desigualdades étnico-raciais na educação brasileira. O período anterior a Constituição de 1988 é marcado, em síntese, pelo predomínio do paradigma da democracia racial e do embranquecimento. A partir do final do século XX, passa a rivalizar um novo paradigma, relacionado ao reconhecimento da diversidade étnico racial e do racismo à brasileira, que aponta para a ideia de ações afirmativas.

O racismo pode ser definido como uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto e o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, não entendendo seus preconceitos somente a questão física. Portanto, as características culturais, linguísticas e religiosas de um grupo são consideradas inferiores em relação ao grupo social a qual o racista pertence (MUNANGA, 2004). A negação do racismo levou ao atraso de políticas públicas em prol da população negra, aumentando as desigualdades entre negros e brancos e aprofundando o fosso do racismo e do preconceito (RIBEIRO, 2019).

Em termos históricos, a questão da hierarquização das culturas humanas tem relação com a modernidade e o pensamento derivado do iluminismo europeu. Schwarcz (1993) mostra como o pensamento iluminista de Rousseau buscava a unidade do gênero humano, mas introduz um agudo senso de hierarquia como novidade, na caracterização dos povos ameríndios em comparação a cultura europeia. Até o século XX, a ciência efetivou um esforço gigantesco, na tentativa de buscar provar – muitas vezes de forma somente discursiva

– que havia raças diferentes dentro da espécie humana e que dentro desta diferença, haveria raças superiores e inferiores. Em termos históricos, a questão da hierarquização das culturas humanas tem relação com a modernidade e o pensamento derivado do iluminismo europeu (SCHWARCZ, 1993).

A modernidade europeia, em seu avanço técnico-científico, produziu ainda mais: ao classificar e hierarquizar as raças humanas produziu a legitimação da escravidão negra. Ora, na história a maior parte das sociedades escravizaram seres humanos como resultado de guerras, conquistas ou dívidas, mas nunca este ato foi legitimado por diferenças físicas ou intelectuais. Logo, a escravização do povo africano, baseado em conceitos de superioridade cultural e de características físicas – a cor da pele – foi uma inovação europeia, derivada do movimento de colonização e exploração da América e do desenvolvimento de uma consciência ligada à superioridade europeia sobre os demais povos, fruto do racionalismo europeu.

Anibal Quijano (2009), em sua tese sobre a decolonialidade do poder, aponta como a colonização da América foi fundamental para a afirmação do pensamento superior europeu e de racialização da população humana. O autor aponta como a crença, através do iluminismo e do pensamento filosófico europeu, criou o conceito de progresso, colocando a Europa como nível mais avançado da espécie humana. Nesse sentido, o pensamento naturalmente contrapôs os europeus em relação ao resto do mundo, dividindo e hierarquizando categorias a partir da superioridade europeia. O fenômeno não pode ser dissociado do advento do sistema capitalista e de suas formas de dominação simbólica. Desta forma, a modernidade eurocêntrica se colocou como um conhecimento inquestionável, baseado na noção da racionalidade.

Portanto, para Quijano (2009) a produção da categoria raça baseada no fenótipo tem início com a colonização da América e a mundialização do padrão de poder capitalista. O processo, a partir de então, foi mundialmente imposto, sendo a população mundial classificada em identidades raciais e dividida entre os dominantes europeus/superiores e os dominados não europeus/inferiores. A cor de pele foi definida como característica diferencial por ser mais visível, chegando-se ao conceito de raça branca superior, relacionada aos europeus, e raças de cor inferiores, relacionada ao restante da população mundial. Ou seja, o impacto da colonização e da chegada dos europeus na América foi tão profundo, que a cor se torna uma nova classificação no contexto da superioridade cultural europeia. A hierarquização

das raças determinou as populações negras e ameríndias como inferiores em relação ao padrão branco europeu. As teorias encontram bastante eco, sobretudo no Brasil republicano, com as teses racistas de Silvio Romero, Nina Rodrigues, Euclides da Cunha e Oliveira Vianna.

Hoje, a biologia entende que a raça humana é monotípica, isto é, aquela em que os indivíduos todos fazem parte da mesma raça. Os estudos genéticos provaram, de uma vez por todas, que a constituição genética da espécie humana é similar e que a diferença no tom de pele entre a população humana foi fruto da adaptação evolutiva a diferentes níveis de radiação ultravioleta. No entanto, apesar dos esforços da ciência em provar que a hierarquização das raças não existe - sequer o conceito de raça humana – o pensamento racial tem raízes profundas ainda hoje, e está presente em nossa sociedade através da intolerância e do racismo.

Em oposição às teses raciais e eugênicas, a partir dos anos 1920 as pesquisas de Gilberto Freyre começam a sugerir a união positiva das três raças formadoras da identidade nacional: negros indígenas e europeus. Era a busca por uma identidade coletiva que buscava unificar e pacificar o passado relativamente recente de exploração dos povos indígenas e africanos. Contrapondo o exemplo das colônias inglesas, que produziram políticas institucionais de segregação, Freyre utilizava o exemplo brasileiro, que conduziu a relações menos desiguais entre negros e europeus. Embora reconhecesse uma sociedade fortemente hierarquizada e excludente, ainda assim Freyre advogava a existência de uma democracia racial no Brasil. Tais relações harmônicas advindas do amálgama étnico e cultural resultante da miscigenação, superaria a noção de raças e conseqüentemente o racismo e a discriminação e o preconceito (SCHWARCZ, 2006).

A partir dos anos 1960 a sociologia brasileira coloca a prova as teses de Freyre: Florestan Fernandes (2008) através da análise da estrutura social brasileira reconhece importantes causas da precariedade da população negra no Brasil. Compreende que as desigualdades raciais seriam consequência da manutenção de um conjunto de atitudes e disposições herdadas do legado escravocrata brasileiro. Nesse sentido, investiga-se também o mito da democracia racial como tese imposta pela elite branca para pacificar os conflitos existentes na sociedade derivados da desigualdade racial, além de evitar a mobilização da população negra em busca de condições melhores na sociedade ao silenciar sua voz, conforme aponta Antônio Sérgio Guimarães (1999). Nesse sentido, o mito da democracia racial serviu ainda mais para subalternizar a população negra.



A mestiçagem defendida e criada teoricamente a partir da confluência do pensamento dos modernistas na arte, de Gilberto Freyre nas ciências sociais e do estado getulista, silenciou as tensões raciais do período e permitiu o branqueamento no campo da cultura, ao unificar a cultura brasileira de forma uníssona sob a égide da teoria da mestiçagem, desconsiderando as especificidades culturais de cada povo (MUNANGA, 1999).

A partir dos estudos de Carlos Hasenbalg (1979) se compreende melhor a dinâmica gerada pelo racismo e pelo preconceito nos processos de desigualdade social enfrentados pela população negra. Compreende-se que a raça é um fator fundamental para a ocupação de lugares sociais pelos indivíduos e o racismo e o preconceito tornam-se fatores determinantes das desigualdades no Brasil.

É o contexto da redemocratização do Brasil no final do século XX que vai trazer outros atores sociais para o debate político, sobretudo os movimentos sociais, que irão disputar a hegemonia do discurso sobre a questão étnico racial brasileira. Os movimentos negros, cuja existência é significativa no Brasil desde o final do século XIX, ganham mais força com a redemocratização e passam a pressionar o estado por soluções que visem o reconhecimento das particularidades culturais da população negra e ações afirmativas que visem combater o racismo e o preconceito na sociedade brasileira. Munanga (2004) fala da construção de uma identidade negra a partir da tomada de consciência da exclusão fundamentada na discriminação racial. O autor enxerga a construção de uma identidade política negra unificadora que se opõe a identidade mestiça, posposta pela elite através da chamada democracia racial. Nesse sentido, busca-se não só a reafirmação de uma identidade legitimamente negra, mas também a busca de soluções para a questão do racismo e do preconceito na sociedade brasileira.

Em relação à educação, em 1987 ocorreu em Brasília a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, que elaborou um documento contendo diversas disposições sugestivas para o projeto da nova constituição brasileira (SANTOS, 2005). Neste documento já estava previsto que houvesse, na carta magna, um artigo específico sobre o ensino de história e cultura africana nas escolas, com objetivo de combate ao racismo e a discriminação, entre outras proposições. O documento, infelizmente, foi quase que totalmente relegado pelas comissões constitucionais, que consideraram que a maior parte das suas proposições deveria ser implementada através de leis complementares. Apesar disto, a Constituição de 1988 tornou-se um marco legal e inédito no Brasil, reconhecendo o direito à diversidade étnico-

racial no Brasil, tanto da população afro-brasileira quanto da população indígena. É um avanço, sobretudo se comparada as constituições anteriores brasileiras. Apesar do importante avanço constitucional, ações afirmativas por parte do estado com objetivo de diminuir o preconceito e o racismo só tomaram corpo, de forma mais incisiva, a partir do governo Lula. Nesse contexto, a lei 10.639/03 foi uma das primeiras leis aprovadas logo no início do governo Lula (2003-2010). Antônio Sergio Guimarães aponta também que no contexto do século XXI os avanços inquestionáveis no campo das ações afirmativas e a incorporação no âmbito do estado de ações reparativas é simultânea a um reordenamento dos estados no contexto de introdução do modelo neoliberal de estado (GUIMARÃES, 2001).

No contexto específico da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, traz algumas considerações sobre a questão de uma educação mais inclusiva e diversa. No entanto, como aponta SCHWARCZ (2006, p. 11) as menções ao “povo brasileiro” e a contribuição de características europeias, negras e indígenas na formação da diversidade cultural da sociedade brasileira acaba trazendo a ideia de um só povo brasileiro, em evidente concordância com o paradigma da democracia racial brasileira. A LDBEN, neste período, não fez a inclusão da temática étnico-racial e se afasta das aspirações dos movimentos sociais negros. É neste contexto que a lei 10.639/03 vem acrescentar a LDBEN, sete anos depois, a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica brasileira, além da inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como dia nacional da consciência negra. A intenção da lei, de uma forma geral e da inclusão do 20 de novembro, é buscar a valorização da cultura negra como um dos fatores determinantes de uma identidade racial positiva.

O conjunto das leis 10.639/03 e 11.645/08 demonstram, portanto, o reconhecimento formal do estado brasileiro da existência das desigualdades entre os diversos grupos étnico-raciais que formam a sociedade brasileira. E se admite também, desta forma, que a solução dos conflitos advindos do racismo e do preconceito passam pelo âmbito da educação escolar, observando a necessidade de levar a discussão sobre as desigualdades sociais para a sala de aula.

### **Implicações e desafios no ensino da História**

No que se refere ao ensino de História, esta pesquisa parte da hipótese, ancorada no levantamento bibliográfico efetuado, de que duas grandes frentes de discussão sobre

obstáculos se abrem e se cruzam, vinte anos após a promulgação de lei 10.639/03: a formação docente, que reproduz a perspectiva quadripartite de cronologia histórica (idades antiga, medieval, moderna e contemporânea) e o livro didático. Para Katia Abud (2016) a História ensinada é produto de uma seleção, um recorte histórico-temporal realizado a partir das múltiplas leituras e interpretação de sujeitos históricos situados socialmente. Nesse sentido, as proposições curriculares são resultado de escolhas, de concepções e interpretações históricas de grupos ou pessoas, nomeados, indicados, convidados pelas autoridades e/ou órgãos educacionais. Foi a disciplina escolar que introduziu a divisão em grandes períodos – antiga, média, moderna e contemporânea, a fim de organizar os estudos históricos escolares. Ainda hoje, no ensino superior, se utiliza esta base como divisão da história, acrescida de algumas especificidades locais ou regionais (Bittencourt, 2008). Daí dizer-se que a história parte da perspectiva cronológica quadripartite.

Com relação ao livro didático, a história da educação moderna está, invariavelmente, ligada a ele. Ao pensarmos nas ferramentas que mediam o processo educativo, o livro didático surge como grande personagem e mobiliza um universo de opiniões, consensos e polêmicas sobre sua natureza. Abordar o livro didático requer compreendê-lo em sua historicidade. Também é necessário nos questionarmos sobre sua função diante das novas linguagens e metodologias de ensino. No campo do ensino da História, muitos autores concordam que o livro didático é a ferramenta mais importante (BITTENCOURT, 2008; CAVALCANTI, 2016; CAIMI, 2017). No entanto, precisamos inserir o livro didático em uma concepção mais ampla, entendido como material didático, segmento que pode ser acompanhado de outros suportes que o professor pode fazer uso em sala de aula, como os livros paradidáticos, filmes, fotografias e a própria tecnologia em si. Logo, compreendemos o livro didático como mediador do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitador da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina.

De maneira geral, o ensino da História está organizado através de uma cronologia que dá ênfase a centralidade europeia nos processos históricos, reforçando a universalidade dos saberes produzidos pela Europa moderna, em detrimento de outras formas de pensamento, endossando a colonialidade do saber. A perspectiva europeia, baseada nos princípios da modernidade e da alteridade, determinaram as formas do colonialismo. Diante do diferente, o europeu se coloca como superior, sobretudo no início do processo colonial ao se deparar com

os processos de religiosidade dos novos povos. O processo de colonização se efetuará a partir da temática de superioridade cultural europeia e de submissão do outro à cultura europeia. Estas concepções, largamente amparadas nas concepções cartesianas da modernidade, relegaram a população negra e indígena uma posição naturalmente subalterna, permitindo racionalizar e naturalizar os processos de submissão destes povos. É comum observar que, apesar dos processos de independência política observados no século XIX, as nações não conseguiram produzir uma independência técnica e cultural da Europa, reproduzindo um ciclo ainda colonial. Para além, a história do ensino de história do Brasil pode ser caracterizada como uma história que invisibilizou e/ou esteriotipou a temática indígena e a temática negra no contexto escolar.

Erinaldo Cavalcanti (2018) assinala como a formação de professores de História ainda é deficiente, sobretudo no que tange as questões pedagógicas e de saberes em relação a atuação em sala de aula. Analisando as matrizes curriculares das universidades federais da região Norte e Nordeste do Brasil, o pesquisador aponta a baixa incidência de disciplinas que envolvam as práticas relacionadas à sala de aula, sobretudo em relação aos usos e atribuições do livro didático. O autor compreende que é possível se trabalhar com o livro didático como construtor de conhecimento a partir da metodologia de projetos. O autor sugere então que o livro pode ser usado como objeto de investigação para se estudar, por exemplo, como os documentos são usados e mobilizados na construção das narrativas sobre os assuntos de cada capítulo. O professor pode escolher uma unidade temática e estudar quais documentos os autores usaram como fonte para elaborar as narrativas. Ou seja, o objeto de análise não será o conteúdo estrito de cada capítulo, mas os documentos mobilizados, que são de diversas naturezas em um livro didático: fontes jornalísticas, obras de arte, imagéticas ou artefatos materiais de culturas que não desenvolveram a escrita. Quanto maior a quantidade de fontes, maior a possibilidade de problematizar a história e entendê-la como campo de múltiplas narrativas possíveis.

Diante, por exemplo, do pouco interesse da formação superior em abordar temas e disciplinas que priorizem o ensino da História, o autor se questiona como é possível interconectar a história ensinada nas universidades às demandas do presente vividas em sala de aula. Tais demandas tem como consequência não só da prática docente, mas da própria sociedade e podemos destacar, por exemplo, as demandas das relações étnico-raciais. Nesse

sentido, a formação de professores ainda é um desafio para a aplicação integral dos dispositivos legais.

Cabe ressaltar que, no contexto de implantação das leis, não havia um ambiente formativo de professores que contemplasse, num primeiro momento, a temática africana. Excetuando-se a Universidade Federal da Bahia, que desde 1959 conta com um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (e foi nesse sentido pioneira), na maior parte das Instituições de Ensino superior os estudos de história africana e cultura africana irão aparecer com força após a promulgação da lei 10.639/03. Portanto, no âmbito de implantação da lei, houve a ausência de medidas e propostas que preparassem os educadores no tema da história africana. De forma análoga, no processo de implantação da lei 11.645/08 que trata sobre o ensino da história e da cultura indígena, ocorre o mesmo problema. Francis Rosa (2019) demonstra um cenário de dificuldades para a implementação destas leis de forma mais completa no ensino básico, pela falta de formação específica dos professores.

Até então, a maioria das escolas – e dos livros didáticos – focava a abordagem da história e da cultura indígena limitada as comemorações do 19 de abril. Giovanni Silva e Anna Maria Costa (2018) mostram como as culturas indígenas acabam sendo tratadas de forma folclórica, exótica e desarticulada dos avanços na pesquisa histórica das últimas décadas. Os autores demonstram como, muitas vezes, a visão dos povos indígenas em sala de aula fica condicionada a ideia de uma população ideal, descolada da realidade, que ficou situada historicamente em um passado pré-colonial. Há ainda dificuldade de se conceber a relação de continuidade entre as populações do passado e as populações do presente. Nesse sentido, os autores mostram a presença dos estereótipos construídos no imaginário comum, entre eles a ideia de que os indígenas foram aculturados. Assim, ocorre um processo de não conexão com o passado indígena e a falsa ideia de que se as populações indígenas hoje vivem sob influência da cultura do colonizador, logo deixaram de ser indígenas.

Os autores entendem que a promulgação da Lei nº 11.645/2008 “pode não ser a solução para acabar com a invisibilidade das populações indígenas, mas representa um passo enorme em direção ao reconhecimento de uma sociedade historicamente formada por diversas culturas, tradições e etnias, entre elas as indígenas” (2018, p. 97).

Portanto, abordar a temática indígena no ensino significa conhecer a história, as diversidades, as formas de viver dos povos indígenas. Os autores pontuam, ainda, que o termo indígena expressa melhor a realidade de forma mais completa e contempla a complexidade e a

diversidade dos povos originários no Brasil. Um dos desafios da educação e do ensino da história está em afastar duas ideias primordiais que estão no imaginário social: a questão do indígena como objeto do passado, ou seja, parte de uma tradição menor distante da civilização; e o indígena como “menos índio” por estar inserido na cultura urbana ou ser usuário de tecnologias. Ambas interpretações levam a concepções errôneas e preconceituosas sobre a história dos povos indígenas e o papel da cultura indígena na formação da cultura brasileira.

Nesse sentido, a própria organização do livro didático ainda responde fortemente a perspectiva da história europeia. O livro didático é um objeto cultural de difícil definição, que é utilizado há pelo menos dois séculos. Em que pese muitas vezes as polêmicas em relação ao seu papel na educação, o livro didático é um suporte de conhecimento e um suporte pedagógico, pois oferece sugestões de trabalhos, atividades e formas de avaliação do conteúdo escolar. Circe Bittencourt (2008) nos lembra como o livro didático possui limites, mas também vantagens e desvantagens, por ser um material de bastante complexidade. Também Rusen (2011) concorda que o livro didático é um dos instrumentos mais importantes para o ensino da história. O livro didático é ferramenta de conhecimento, mas também objeto de pesquisa pela educação.

Daniel Munduruku (2009) ressalta como os livros didáticos trazem ainda imagens estereotipadas dos povos originários, geralmente retratados nus, que moram em ocas e cultuam diversos deuses. Francis Rosa (2019) analisa a coleção História, da editora Saraiva, no PNL 2018 e mostra como, dez anos depois da aprovação da lei, a história indígena ainda está ancorada na historicidade da colonização, em contato com a civilização europeia, centrando a análise na perspectiva eurocêntrica e relegando os povos originários a sujeitos históricos secundários (ROSA, 2019). A autora mostra como os manuais didáticos trabalham com categorias conceituais e classificatórias que legitimam a ideia de um “índio genérico”, dificultando aos discentes perceberem a existência indígena como parte integrante da contemporaneidade.

Como parte da discussão, outra história pode ser pensada, não com o fim de substituir a matriz europeia, mas como forma de ampliar o foco de perspectivas de estudos e análises, levando-se em conta a problemática da colonialidade. Os estudos pós-coloniais e decoloniais buscam, nesse sentido, uma crítica as concepções eurocêntricas, sobretudo na área das ciências humanas. Os estudos decoloniais tem como recorte epistêmico o âmbito da América

latina. A história produziu discursos e saberes hegemônicos considerados universais e desconsiderou outros saberes, considerados menores, locais, incompletos ou simplesmente inferiores, quando colocados em oposição ao conhecimento eurocêntrico. Formou-se um controle epistêmico que reforça a superioridade de determinados povos e conhecimentos em detrimento de outros (BALLESTRIN, 2013). A decolonialidade consiste em uma postura teórica que denuncia o poder das epistemologias europeias na criação e imposição de subjetividades, propondo uma nova posição que desafia e rompe com a lógica eurocêntrica fortemente presente e dominante nas ciências sociais e humanas. Busca recontar a história a partir da ótica dos subalternizados e suas experiências. Quebrar os silêncios historiográficos e valorizar elementos que até então não eram importantes na perspectiva europeia. É um movimento de contraposição à epistemologia moderna. A perspectiva decolonial aproxima-se da perspectiva do pós-colonialismo, mas diferencia-se por situar-se em outro locus de enunciação: a América Latina, espaço de experiências históricas forjadas no colonialismo dos séculos XVI ao XIX. A perspectiva eurocêntrica se tornou o centro em termos geopolíticos, a partir da criação de uma América colonial e periférica, ou seja, em oposição, através de uma lógica de superioridade. A partir da constituição da América enquanto periferia colonial, tendo sua estrutura alterada para atender aos ditames do conquistador europeu.

No sentido de que o ensino da história continua sendo majoritariamente eurocêntrico, a história de construção da identidade nacional brasileira é também uma história de negação. Os saberes e as formas de ser das populações indígenas foram suprimidos ou apontados como exemplo daquilo que não se deve ser ou fazer (FERREIRA; MULLER, 2015). Para Gomes as mudanças que as leis demandam exigem a “descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder” (GOMES, 2012, p. 100). A autora pontua que a descolonização passa pelos eixos da formação de professores e do livro didático. É a necessidade permanente de repensar e questionar os estereótipos construídos.

É grande o desafio para superação da perspectiva eurocêntrica. Não há consenso entre os pesquisadores a respeito das possíveis soluções para superar a insistência da perspectiva eurocêntrica. Não se trata, portanto, de uma substituição completa da visão eurocêntrica por uma perspectiva afrocentrada, nem da construção de uma polaridade onde se tenha que optar por uma ou outra versão da história. Trata-se de se criar um novo paradigma epistemológico e pedagógico que considere a pluralidade de vozes. Para Gomes,

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu [...] e compreender a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro [...] (GOMES, 2012, p. 107)

Portanto, faz-se necessário novas perspectivas epistemológicas que quebrem com o padrão conteudista e fechado dos currículos e que atuem, também, na formação dos professores. A discussão segue na linha sugerida pelo Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais, que afirma que não se trata de substituir um foco pelo outro, mas de ampliar o foco dos currículos para a diversidade da sociedade brasileira, diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

A ideia de uma sociedade com unidade cultural não se sustenta mais, pois reduz uma cultura a um código de condutas artificiais (MUNANGA, 2004). Logo, é necessária uma educação que enfatize a coexistência ou a convivência das diferenças e das identidades particulares, de forma igualitária. A construção de uma identidade negra para construir a democracia e uma igualdade real com o branco, passa pela educação, através da importância do ensino de história da África e do negro na sociedade e na escola brasileira.

Reconhecer que a África tem história é o ponto de partida para discutir a história da diáspora negra que na historiografia dos países beneficiados pelo tráfico negreiro foi também ora negada, ora distorcida, ora falsificada. Como é que os negros da diáspora poderiam ter uma história e uma identidade se o continente de onde foram oriundos não as tinham? (MUNANGA, 2004, p. 28).

O autor mostra como a história de um povo é o processo de partida para a construção da sua identidade. Nesse sentido, demonstra como a história africana foi construída de forma marginal e intencionalmente deixada de lado quando pensada no contexto da história brasileira. Faz-se necessário, portanto, a valorização positiva da história africana como ponto de partida para a construção de uma identidade negra no Brasil.



O resgate da memória e da história da comunidade negra não tem como foco somente aos alunos de descendência negra (MUNANGA, 2005). Interessa aos alunos brancos também, que geralmente recebem uma educação envenenada pelos preconceitos. Portanto, essa memória não pertence somente aos negros, mas a todos, dado que somos culturalmente alimentados pela influência cultural africana. Apesar das desigualdades na qual se desenvolveu, a cultura africana contribuiu a seu modo para a formação da riqueza econômica e social brasileira.

Importante também destacar a fala da escritora nigeriana Chimamanda Adichie sobre os riscos de uma única história contada: ela cria estereótipos uniformizados que roubam a dignidade das pessoas. As histórias foram criadas para espoliar e caluniar, mas enfatiza como as histórias podem ser usadas para empoderar e humanizar. O ponto de vista da autora é fundamental, no sentido de criticar a existência de versões da história una e indivisíveis, que valorizam processos de homogeneização cultural. Para a autora, as diferenças servem, justamente, para nos aproximar enquanto humanidade em comum. A história única desumaniza e reduz não só nossa visão em relação ao outro, mas em relação a nós mesmos (ADICHE, 2019).

Não se trata de construir uma história separada para os negros e indígenas no Brasil, mas sim introduzir e inter-relacionar as diversas histórias dos afro-brasileiros no âmbito local, regional e nacional. O resgate destas histórias e as possibilidades de trabalho inclusiva são ilimitadas e podem ser um caminho para a superação de estereótipos e discriminações. A educação é um dos caminhos possíveis para a construção de uma cidadania realmente inclusiva e livre de preconceitos. No caso da história do Brasil, por exemplo, a história da população negra está, quase que exclusivamente, associada a escravidão e aos processos eurocêntricos, a partir do olhar da colonização. E a história dos povos indígenas segue no mesmo sentido, com a forte presença do olhar eurocêntrico do colonizador.

O desafio para uma educação de qualidade que traga de forma consciente e responsável estes assuntos para sala de aula passa também pela inclusão das disciplinas de estudos africanos e indígenas, de uma história que ultrapasse os sobressaltos da visão eurocêntrica. A história dos negros e do continente africano ainda está bastante condicionada a era dos descobrimentos, reforçando uma memória histórica fortemente eurocêntrica. A educação voltada para as relações étnico-raciais não pode ser resumida à dimensão impositiva da Lei, mas sim as questões voltadas para a superação do racismo e da construção de uma

outra história da formação do Brasil, cuja participação negra foi fundamental para construção de riquezas nacionais. Importante também destacar a necessidade de trabalhar tais temas de forma consistente e frequente durante todo o tempo escolar, e não tratar por ações pontuais.

## **Conclusão**

Vinte anos de implementação da lei 10.639/03 e as lutas pela inserção da negritude e da cultura afro-brasileira nos currículos ainda se faz importante. Uma verdadeira construção democrática e inclusiva. A legislação, foi um grande avanço que vem saldar a dívida dos currículos das escolas brasileiras em relação ao direito de uma parcela significativa da população ter suas histórias incluídas.

Ancorado na análise do panorama atual sobre a educação das relações étnico-raciais e em uma extensa pesquisa bibliográfica, este artigo partiu da hipótese de que dois problemas precisam ainda serem superados no âmbito do ensino de História: a formação docente e o livro didático. No caso da formação docente entendemos a necessidade de disciplinas que estejam voltadas para a questão específica das relações étnico-raciais e, para além, que os professores e gestores educacionais incentivem a perspectiva de pensamento plural para além das disciplinas efetivamente voltadas para educação. Cabe discutirmos a importância do ensino de História enquanto campo de pesquisa e de produção de conhecimento. Os recentes debates em torno da possibilidade de uso de uma perspectiva cronológica que não favorecesse àquela dita tradicional no âmbito de criação da Base Nacional Comum Curricular é um sintoma preocupante de que o campo não é reconhecido por amplos contingentes de historiadores (CERRI, 2021). Demonstra ainda, que está presente na cultura dos historiadores a ideia de que o ensino é aplicação, simplificação e didatização atrasada daquilo que o historiador produz, colocando em segundo plano o conhecimento escolar da História. Por outro lado, precisamos lutar por uma formação continuada que realmente articule, para além do discurso, a figura do professor pesquisador. Ensino e pesquisa precisam ser indissociáveis para que professor possa transcender o conteúdo e trabalhar possibilidades reais em sala de aula, sobretudo no que tange ao ensino das relações étnico-raciais.

Em relação ao livro didático, a perspectiva do professor pesquisador deve também ser enunciada. Para além, o livro precisa ser entendido enquanto um suporte na ação pedagógica do professor. Cabe compreender seu uso, interpretá-lo e complementá-lo naquilo que seja

necessário. A introdução de métodos de pesquisa e utilização do livro didático como destaca Cavalcanti ou mesmo da utilização de novas linguagens que complementem o livro, devem ser utilizadas por professores e incentivadas por gestores educacionais. Nesse sentido, as próprias Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História podem e devem ser consultadas, pois oferecem interessantes caminhos para melhor adaptação do conteúdo em sala de aula.

As relações étnico-raciais na educação precisam ser um assunto recorrente e frequentemente pensado e analisado sob a perspectiva do Ensino de História. Apesar dos avanços na inserção destas temáticas nos últimos 20 anos, fruto sobretudo das demandas de movimentos sociais que culminaram na implantação da obrigatoriedade destes assuntos na educação básica, faz-se necessária a produção de contínuos balanços sobre a temática. Logo, é importante lembrar o papel que a educação étnico-racial pode desempenhar na desconstrução de estereótipos e preconceitos que estão arraigados na sociedade brasileira, fruto de suas tradições autoritárias, racistas e escravistas. Como educadores precisamos nos engajar por uma educação cada vez mais diversa e plural, e que implique, de fato, na diminuição dos processos de racismo e preconceito que são base da desigualdade social no Brasil. As populações indígenas e afro-brasileiras precisam estar sempre atentas em suas demandas, para que os avanços políticos conquistados nos últimos anos não sejam ameaçados pelos retrocessos ligados ao avanço de correntes políticas conservadoras nos últimos anos.

O compromisso com uma educação plural e diversa, que construa uma verdadeira cidadania, é responsabilidade de todos, sobretudo dos agentes da educação e é uma tarefa em permanente construção. Cabe buscarmos cada vez mais mecanismos de formação continuada que contemplem a formação docente de forma permanente, a fim de possibilitar a transversalidade destes assuntos no currículo da educação básica. O investimento em políticas públicas que promovam uma formação continuada é, assim, prerrogativa básica para a contínua adoção das temáticas, além da análise crítica e colaborativa sobre os livros didáticos. A desconstrução de estereótipos e de visões preconceituosas é o caminho para a busca de uma sociedade mais igualitária e que passa, sem dúvida, pela educação.

## **Referências**

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Companhia das Letras: São Paulo, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11. Brasília, maio – agosto de 2013, p. 89-117.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. História, livro didático e formação docente: produção, limites e possibilidades. *Antíteses*, V. 11, n. 22, p. 516-532, jul/dez. 2018.

CERRI, Luís Fernando; COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, [S.l.], set. 2021. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77155>>. Acesso em: 07 fev. 2024.

FERREIRA, Paulo Antônio Barbosa. MULLER, Tania Mara. O Ensino de História no ensino médio e as relações raciais: para além da lei n. 10.639/2003. *Educere et Educare*, vol. 10 Número 20, jul/dez. 2015, p. 735. Disponível em <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/12610/9022> Acesso em 20/07/2023.

FLORESTAN, Fernandes. *A Integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Editora Globo, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*. Belo Horizonte, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em [http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf](http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf) Acesso em 15/07/2023.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). *Tempo Social; Revista de Sociologia da USP*. São Paulo: 2001. p:121 a 142.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. "Baianos" e "paulistas": duas escolas de relações raciais. *Revista Tempo Social*, São Paulo, v. 11, n.1, p. 75-96, 1999.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses*. São Paulo: Global Editora, 2009.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. 3ª ed. Brasília: MEC, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos PENESB*. UFF, Rio de Janeiro, n. 5, 2004. 15-34.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na Escola*. 2ª ed. revisada. – Brasília: MEC/ SECAD Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2019.

ROSA, Francis Mary Soares. O protagonismo indígena nas aulas de história: problemas e desafios no livro didático. *História e Ensino*, Londrina, v. 25, n. 1, p. 203-226, jan/jun. 2019.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SANTOS, Milton. Cidadañas mutiladas. In: LERNER, Julio (Ed.). O preconceito. São Paulo: IMESP, 1996/1997.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista no movimento negro. In: MEC, SECAD. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: [https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume2\\_educacao\\_anti\\_racista\\_caminhos\\_abertos\\_pela\\_lei\\_federal\\_10639\\_2003.pdf](https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf) Acesso em 15/08/2023

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene Rosa. Ensinar História. Scipione: São Paulo, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças. Companhia das Letras: São Paulo, 1993.

SCHWARCZ, Lilia. Moritz. Gilberto Freyre: adaptação, mestiçagem, trópicos e privacidade em Novo Mundo nos trópicos. In: Joshua Lund; Malcolm McNee. (Org.). Gilberto Freyre e os estudos latino-americanos. 1ed. Pittsburgh: Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, 2006, v. 1, p. 305-334.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Sobre o autoritarismo brasileiro. Companhia das Letras: São Paulo, 2019.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. Histórias e Culturas indígenas na Educação Básica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

***Recebido: dezembro/2023.***

***Publicado: outubro/2024.***