

Etnicidade e ensino de História – como estão sendo formadas as crianças no século XXI?

Ethnicity and history teaching - how are children being trained in the 21st century?

Enseñanza de la etnia y la historia: ¿cómo se está formando a los niños en el siglo XXI?

Lucélia da Silva Feliciano

Secretaria do Estado da Educação e Cultura do Rio Grande do Norte.

luceliafeliciano@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-4688-6404>

Crislane Barbosa de Azevedo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

crislaneazevedo@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0003-3456-0025>

RESUMO

Discussões sobre pluralidade cultural na educação fortaleceram-se, no Brasil, pós Lei 10639/2003. Nesse trabalho, buscou-se compreender como tem sido efetivado um ensino de História atento aos princípios da educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004) em uma turma do Ensino Fundamental anos iniciais de escola pública. A pesquisa qualitativa orientou-se pela metodologia etnográfica atenta às técnicas de observação participante, entrevista e descrição em diário de campo, além de pesquisa bibliográfica e documental. Constatou-se a fragilidade com que o ensino de História tem ocupado o processo formativo de crianças considerando-se, ainda, os limites da formação docente e a postura teórica e metodológica adotada pelo profissional da educação em sala de aula. Limites que atingem, igualmente, a educação para as relações étnico-raciais a ponto de serem, praticamente, legitimadas posturas preconceituosas e discriminatórias dentro da própria sala de aula seja entre alunos seja entre alunos e o próprio profissional da docência.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Ensino de História. Ensino Fundamental anos iniciais. Lei 10639/2003.

ABSTRACT

Discussions on cultural plurality in education were strengthened, in Brazil, after Law 10639/2003. In this work, we sought to understand how history teaching has been carried out, attentive to the principles of the education of ethnic-racial relations (BRASIL, 2004) in an elementary school class in the early years of public school. The qualitative research was guided by the ethnographic methodology attentive to the techniques of participant observation, interview and description in a field diary, in addition to bibliographical and

documentary research. The weakness with which the teaching of History has occupied the educational process of children was found, considering, still, the limits of the teacher formation and the theoretical and methodological posture adopted by the education professional in the classroom. Limits that equally affect education for ethnic-racial relations to the point that they are practically legitimized prejudiced and discriminatory attitudes within the classroom, be it between students or between students and the teaching professional himself.

Keywords: *Ethnic-racial relations. History teaching. Elementary school early years. Law 10639/2003.*

RESUMEN

Los debates sobre la pluralidad cultural en la educación se fortalecieron, en Brasil, a partir de la Ley 10639/2003. En este trabajo se buscó comprender cómo se ha llevado a cabo la enseñanza de la historia, atentos a los principios de la educación de las relaciones étnico-raciales (BRASIL, 2004) en una clase de la escuela primaria en los primeros años de la escuela pública. La investigación cualitativa estuvo guiada por la metodología etnográfica atenta a las técnicas de observación participante, entrevista y descripción en un diario de campo, además de la investigación bibliográfica y documental. Se encontró la debilidad con que la enseñanza de la Historia ha ocupado el proceso educativo de los niños, considerando, aún, los límites de la formación docente y la postura teórica y metodológica adoptada por el profesional de la educación en el aula. Límites que afectan igualmente a la educación por las relaciones étnico-raciales hasta el punto de que se legitiman prácticamente actitudes prejuiciosas y discriminatorias dentro del aula, ya sea entre alumnos o entre alumnos y el propio profesional docente.

Palabras clave: *Relaciones étnico-raciales. Enseñanza de la historia. Primeros años de la escuela primaria. Ley 10639/2003.*

Introdução

O avanço do debate acerca do currículo, no Brasil, proporcionou espaço para discussões sobre etnicidade. Em que pese a busca pela igualdade étnico-racial datar, no País, do início do século XX, a partir da organização da Frente Negra Brasileira (1930), o debate com implicações objetivas e diretas no âmbito escolar ganhou corpo, somente, no final do século. Legalmente, a Constituição de 1988 foi a precursora nas referências à efetivação do reconhecimento e valorização à diversidade étnico-racial, incisivamente, sobre a cultura afro-brasileira e africana, buscando a erradicação da discriminação e do preconceito racial.

No bojo da nova organização legal foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/1996, segundo a qual os currículos escolares devem seguir, em parte, uma base nacional, sendo complementados por uma parte diversificada representativa das características do seu local, considerando-se, nesse aspecto, as

contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente, das matrizes indígenas, africanas e europeias, conforme o seu Art. 26.

A posterior regulamentação do Art. 26 da LDB configurou-se como “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais” – DCNERER (BRASIL, 2004) em referência à Lei 10639/2003 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana em todo o currículo da Educação Básica. As Diretrizes apontam caminhos que podem ser percorridos rumo à efetivação da referida lei, podendo ser adaptada de acordo com a realidade de cada localidade. Nesse intervalo de tempo entre LDB de 1996 e Diretrizes de 2004, profissionais da educação tiveram acesso a orientações sobre o trabalho com o tema pluralidade cultural considerado uma das proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) sob a denominação de temas transversais.

Como consequência das proposições dos documentos anteriores, foi publicado o documento “Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais” – OAERER (BRASIL, 2006). Com o propósito de ressignificar a prática pedagógica docente, o documento sugere e orienta sobre a abordagem da temática das relações étnico-raciais para cada segmento de ensino da Educação Básica.

Contudo, diante das dificuldades apresentadas pelas escolas para a efetivação das Diretrizes e outras orientações normativas, foi elaborado o “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” (BRASIL, 2009) com a função de colaborar com o cumprimento da legislação pertinente ao assunto, “[...]. com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária” (BRASIL, 2009, p. 27).

Diante desse cenário, passamos a questionar como estavam sendo aplicadas todas essas orientações legais nas escolas públicas do Rio Grande do Norte. Assim, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscamos analisar práticas pedagógicas concernentes à relação entre ensino de História e educação para relações étnico-raciais.

Buscamos o modo como uma professora de uma turma do 5º ano percebia o seu ambiente e seus alunos, como se relacionava com eles e como interpretava suas ações diante daquele contexto. Assim, observamos o contexto com atenção as suas características e influências, e, assim, produzimos cerca de 200 páginas de registros descritivos em diário de campo, resultado das 390 horas de observações realizadas em

sala de aula na Escola Estadual Potiguassu (Natal-RN). Ou seja, em termos metodológicos, seguimos os referenciais da pesquisa qualitativa, orientada pela metodologia etnográfica (LÜDKE e ANDRÉ, 2015). Queríamos vislumbrar, através das lentes do sujeito da pesquisa, como a docente percebia, compreendia e representava seu universo, em especial, como conduzia as relações étnico-raciais no ambiente educativo. Para tanto, lançamos mão de observação participante, entrevista e descrição em diário de campo. Realizamos, também, pesquisa bibliográfica e documental.

Orientações legais locais

No Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte – PEE-RN (2015-2025) identificamos a intenção do Estado de buscar ações de enfrentamento às desigualdades étnico-sociais e combate ao racismo. Verificamos que, para o componente curricular de História, estão indicadas as contribuições das diferentes etnias que formam o povo brasileiro, nos seus aspectos sociais, culturais e econômicos, com atenção especial às etnias de matrizes africanas, indígenas e europeias.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada uma das escolas estaduais deveria dialogar com as orientações legais nacionais e locais. Contudo, no PPP da Escola Estadual Potiguassu (ESCOLA, 2015), o assunto não existe. O Projeto propõe a formação de um currículo diverso e dinâmico com o intuito de responder às necessidades do aluno ao mesmo tempo em que se adequa à faixa etária, pautando as ações propostas na perspectiva sócio interacionista. Mas não há quaisquer referências às DCNERER ou às OAERER, por exemplo.

A Escola Estadual Potiguassu (EEP) é uma instituição de pequeno porte, contendo, apenas, quatro salas de aula. Foi fundada em 1942, no bairro Igapó, zona norte da cidade de Natal-RN, localidade considerada como violenta pela existência de atuação de facções criminosas, segundo a professora Marcelina (2016)¹ em entrevista.

A pesquisa de campo foi desenvolvida na turma do 5º ano, composta por seis meninas e nove meninos. O predomínio de características afrodescendentes entre os alunos não é motivo para inexistência de atitudes de preconceito e discriminação. Verificamos ausência de proposições ou ações da Escola em relação ao combate a tais posturas de negação. Cenas de preconceito também são constantes dos meninos para com as meninas as quais se calam diante de tomadas de decisão dos meninos. Situação que se

¹ Nome fictício conforme acordado em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Entrevista, no qual foram explicitados, ainda: dados da pesquisa, contato das pesquisadoras e a garantia do anonimato da professora.

estende, também, à professora da turma (Marcelina, 55 anos). Formada em Pedagogia desde 1995, possui 25 anos de experiência docente, sendo desses, 17 dedicados à EEP.

Após um período inicial de observações *in loco* e no intuito de perceber os conhecimentos da professora acerca da legislação relativa à educação para relações étnico-raciais, questionamos acerca da Lei 10639/2003. Vejamos o pronunciamento da professora da EEP:

Pesquisadora: Você já ouviu falar da Lei 10.639/2003?

Professora: Não. Eu não lembro por número. Mas, se você disser do que trata a lei ...

Pesquisadora: Trata sobre o ensino da história e cultura africana nas escolas de ensino básico. Você já ouviu alguma coisa sobre essa lei? Você conhece algo sobre dela?

Professora: Deveria, né? Porque a lei diz que é para o ensino básico, já era para ter chegado para os professores. Num é?

Pesquisadora: Desde 2003 essa lei foi sancionada.

Professora: Eu... até hoje na televisão, não foi falado assim, o número da lei, mas, que tinha a lei . [...] mas, ao você falar agora, me vem aquela coisa bem vaga de que já ouvi em algum momento na televisão.

Pesquisadora: A que você atribui essa não chegada da lei até você?

Professora: Aos nossos governantes. (MARCELINA, 2016).

Com base em horas de observação sobre as práticas da docente, considerávamos possível que a professora salientasse a falta de vivência da prática da informação e pesquisa. Contudo a responsabilidade recaiu nos meios de comunicação considerados não esclarecedores e, em seguida, ao governo, que para a docente, deveria promover formações sobre o tema. Marcelina desvia-se da responsabilidade para com a própria formação, não se coloca como pesquisadora no exercício da sua profissão. Sem dúvida, como afirma Fernandes (2005), problema grave tem sido a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo, se considerarmos a temática das relações étnico-raciais. Formação e publicação de materiais didáticos tornam-se necessários. Mas vale salientar que, principalmente, entre os anos de 2005 e 2015, esse aspecto foi relativamente bem cuidado em função da atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) extinta em janeiro de 2019.

O que se espera, de modo geral, é uma revisão educacional, pautada no respeito à diversidade étnico-racial e ao reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira. Nesse processo, o professor tem a função de promover e mediar as ressignificações das concepções do senso comum elaboradas pelos alunos e por si mesmo, pois diante das suas concepções e referências educacionais é que se define o processo de continuidade ou de renovação de práticas. Conforme as OAERER:

Se o educador se constituir como produtor consciente de conhecimento, pesquisador de sua própria prática, sua própria ação educativa de saberes a este respeito, isto pode se tornar altamente transformador. E é de suma importância que o professor se veja como produtor de história, de conhecimento de ações que podem transformar vida, ou seja, que é potencialmente um indivíduo transformador, criativo (BRASIL, 2006, p. 64).

Nessa perspectiva as OAERER (BRASIL, 2006) apresentam pontos reflexivos que devem ser contemplados para o trato pedagógico promotor da diversidade étnico-racial e, ao final, propõem atividades práticas de acordo com cada segmento. Para o Ensino Fundamental as sugestões são flexíveis adaptando-se tanto aos anos iniciais quanto aos finais. Os temas sugeridos são: influência africana na língua portuguesa; música, literatura e diversidade étnico-racial; trajetórias do povo negro no espaço; arte e matemática; histórico da comunidade; arte e cultura negras; além de indicações de vídeos, filmes, músicas, jogos e obras de arte e história.

É atribuição das redes e sistemas de ensino: incorporar os conteúdos previstos nas DCNERER (BRASIL, 2004) em todas as etapas e níveis da educação assim como respeitar o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor. Igualmente é necessário fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais de educação e a produção de materiais didáticos e paradidáticos que atendam ao disposto nas DCNERER; realizar avaliação diagnóstica acerca da aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08² na Educação Básica; e, incentivar pesquisas no âmbito da temática.

O Governo Federal é responsável pela articulação com as redes e os sistemas de educação estaduais e municipais a partir do PNE e pelo auxílio financeiro e assistência técnica aos estados na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Também é sua função estabelecer, em colaboração com os estados e municípios, as competências que nortearão a elaboração curricular na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de normatizar os cursos de graduação e pós-graduação.

Experiências de etnicidade e historicização na escola e em sala de aula

Com base nas orientações dos sistemas governamentais federal, estadual e municipal, as escolas deveriam: elaborar seu PPP com a participação da comunidade

² Lei 11645/2008 – Altera a Lei 10639/2003 ao incluir a temática indígena. Estabelece, portanto, a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

escolar, elaborando o currículo com vistas à implantação do que determinam as Leis 10.639/03 e 11.645/08; estimular a formação continuada e estudos acerca da educação das relações étnico-raciais e história e cultura africana e afro-brasileira; solicitar aos órgãos mantenedores da instituição materiais didáticos e paradidáticos para o ensino da temática; identificar e coibir através de medidas socioeducativas ações de racismo e preconceitos no ambiente escolar.

A partir do exposto, verificamos a concepção de educação defendida pelo PPP da Escola Estadual Potiguassu, que diz primar por uma sociedade mais justa e igualitária. Declara-se que a instituição busca a formação integral do sujeito, desenvolvendo sua capacidade cognitiva, social e política, assim como a sua constituição como agente transformador da sociedade em que está inserido. Diante do discurso da formação integral do aluno, entendemos que as demais capacidades, sociais, intelectuais e cognitivas devem ser consideradas na preparação das ações educativas. Tais aspectos não foram verificados na sala de aula da turma do 5º ano da EEP. Constatamos que os alunos não eram incentivados a buscar a resolução dos problemas, a realizar as atividades de forma independente. As atividades, na maioria das vezes, eram registradas no quadro. Ao fim da cópia, pela professora, a mesma respondia com os alunos, não lhes permitindo pensar e buscar respostas para as questões propostas. Além disso, eram atividades que não desafiavam, nem promoviam reflexões para a elaboração de novos conhecimentos. (Diário de campo, 17/11/2016).

De modo geral, exercícios de cópia de textos bem como atividades com enunciados e respostas prontas foram a marca das aulas, entre elas às de História. O ensino que toma por base “a descoberta” como defende Azevedo (2013) não pode ser visto em sala de aula. Quanto à permanência do tradicional no ensino de História, Abud (2012b, p. 558) declara:

Apesar de ser apontada pelos professores e especialistas em História como formadora da consciência crítica, a disciplina não atinge esse aspecto da formação do indivíduo, ou melhor, não inicia sua trajetória formativa nos primeiros anos de escolarização, presa que está aos aspectos factuais, considerados de mais fácil acesso para as crianças, por que seria uma “informação concreta”.

Durante o período de observação, a professora fez-nos solicitações de auxílio, como, por exemplo, sugestões de filmes. Isso em decorrência de ter chegado o seu dia de utilização de recursos multimídia, conforme organização da Escola. Diante das atitudes de preconceito percebidas em sala de aula, sugerimos o filme “CJ7 - o Brinquedo mágico”, o qual aborda diferentes questões relativas às diferenças. Porém, o que vimos foi a ausência de discussões e reflexões sobre as ações apresentadas no filme, resultado da não

preparação antecipada da professora sobre a obra, que foi tão inédita para ela quanto para os alunos. Por ocasião de evento específico do calendário da EEP, denominado “aula da saudade”, sugerimos outra obra.

A referida aula teve como tema: “anos 60”. A definição foi uma determinação da professora mesmo diante da rejeição dos alunos ao assunto. Para o trabalho, mais uma vez, solicitou nossa ajuda. Como em outras ocasiões, apresentamos atividades com enfoque étnico-racial. Levamos um filme que demonstra os anos 60 e as lutas contra o preconceito racial na época: “Hairprash: em busca da fama”. Indicamos logo para que a professora o assistisse e, assim, pudesse melhor discutir com seus alunos. Mas a professora apenas enfatizou a moda e as danças apresentadas na obra. Acreditávamos na possibilidade de uma discussão acerca das orientações políticas, sociais e culturais, o que não ocorreu (Diário de campo, 09/11/2016).

O filme, mais uma vez, desempenhou o papel de lazer. Distante da discussão sobre o racismo nos anos de 1960, a professora, continuou agindo como se o mesmo não existisse, inclusive, salientando que entre seus alunos não havia preconceitos. Percebemos a venda que encobria seus olhos ou a tentativa de colocá-la nos pesquisadores.

A observação das aulas buscava a compreensão da metodologia docente demonstrada, sobretudo, ao tratar de conhecimentos históricos. Mas esses foram marcados pela raridade em sala de aula. A falta constante de aulas de História terminou por contribuir também para a compreensão de outros aspectos do contexto escolar, como a falta de (ou precária) formação docente.

Como bem registra Azevedo (2010, p. 350): “de fato os professores que atuam nesta etapa do ensino não são formados para trabalhar nesta perspectiva e a Academia também dedica pouquíssimos esforços à reflexão, problematização e viabilização de alternativas a tradição construída no espaço da história ensinada nas séries iniciais”. Coelho (2011, p. 108), por sua vez, bem destaca como um complicador para a prática docente, a falta de formação mais específica na área de História das professoras dos anos iniciais alvo da sua pesquisa.

As dificuldades tornam-se ainda mais evidentes quando se trata da prática docente que articula os conhecimentos das diferentes áreas com as relações étnico raciais. Mas algo que pode contribuir para que o professor se aproxime do universo da diversidade é, simplesmente, voltar-se, de fato, para seus alunos e estudar sistematicamente para realimentar o seu trabalho docente levando em consideração as próprias experiências profissionais e, em relação específica com a História, buscar pensar refletidamente sobre a própria historicidade pessoal e profissional e tentar fazer isso, também, com seus alunos. “A reflexão sobre o sentido do conhecimento histórico pode ser feita pelo educador a

partir de questionamentos direcionados às crianças sobre como seria difícil suas vidas sem a compreensão do passado. [...]” (SIQUEIRA; QUIRINO, 2012, p. 5).

Sem essa relação com o contexto vivido pelos alunos perde-se qualquer tentativa de historicização das vivências humanas em sociedade no decorrer do tempo. Ensinar História exige, obviamente, domínio de conteúdo informativo, mas requer outras competências como lidar com as relações de temporalidade. O tratamento de fatos históricos sem esse domínio sobre o tempo reduz a história a uma simples reunião de informações sem sentido, visto que desencadeadas, desconstruídas em relação aos sujeitos e suas circunstâncias. Para crianças, em uma aula nesses moldes, a confusão está dada e como seres pensantes, logo ao perceberem que algo está confuso ou inadequado (ainda que não consigam explicar as razões), passam a contestá-lo e da forma como permite o seu desenvolvimento cognitivo e sócio emocional. Dessa maneira é que os alunos assistiam às aulas, mas não sem se manifestar sobre elas. Por exemplo, em uma das aulas de História, foram abordados os acontecimentos sobre a ditadura militar (1964-85). A professora relatava fatos que presenciou quando criança, apontando elementos que não havia durante a ditadura, como as eleições diretas. Da ditadura militar, enveredou pelo governo Collor e o seu impeachment, buscando uma reflexão com os alunos acerca da situação política atual. Sentimos falta da ligação temporal entre os fatos assim como foi visível a não preparação da professora para a aula, pois eram constantes suas dúvidas sobre os fatos históricos e a temporalidade. Diante disso, os alunos começaram a exigir que substituísse a aula de História pela de Matemática, sendo acatada pela professora, ficando a aula de História restrita a aproximadamente 30 minutos de duração (Diário de campo, 28/11/2016).

Dois problemas graves saltavam aos olhos relativos: ao domínio das questões temporais e ao curto espaço de tempo destinado às aulas de História. Em relação ao primeiro aspecto, não temos como minimizar a dimensão das implicações negativas para a formação dos alunos e não temos como deixar de registrar devido à dimensão que ocupa não apenas na sala de aula da professora Marcelina, mas, em muitas das salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental como bem demonstra a bibliografia da área. O trabalho com aspectos temporais tem sido desvirtuado em algumas situações escolares. É preciso termos em mente que ensinar e aprender História requer reflexão sobre a experiência humana em sociedade e isso necessita de domínio sobre questões temporais.

É preciso consciência sobre o significado do que vem a ser o tempo histórico. Esse vai muito além da cronologia. Situar-se historicamente, “[...] é perceber que os fatos históricos que acontecem ao seu redor decorrem de uma dinâmica de relações espaciais

próximas e distantes e se estabelecem numa multiplicidade temporal”. (ABUD, 2012a, p. 11).

O que percebemos foi uma ausência considerável de momentos de História em sala de aula. Isso explica, em certa medida, os poucos registros referentes às práticas docentes da professora Marcelina, apesar do tempo alargado dedicado à observação das aulas no segundo semestre de 2016 na Escola Potiguassu.

Esse problema foi registrado, também, por outros pesquisadores. Dorotéo (2012), por exemplo, bem salienta o pouco espaço que a História tem nas atividades escolares ao longo da semana. Bernardo (2009), por sua vez, ao se referir ao papel da escola na formação dos sujeitos, também retrata a diferença no tratamento dispensado à disciplina História em relação ao lugar que ocupa, por exemplo, a disciplina Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com a autora:

quando se trata do conhecimento histórico este recebe um *status* inferior na formação escolar, seja porque, como vimos em sua trajetória, ele foi marcado por metodologias pouco dinâmicas e finalidade demasiadamente patriótica. Seja porque os seus objetivos não parecem estar totalmente elucidados aos agendes do ensino. É como se fosse possível formar uma auto-identidade e vivenciar as experiências no tempo a partir do nada. (BERNARDO, 2009, p. 40).

A metodologia adotada pela professora Marcelina tem viés tradicional de cunho mecanicista. A falta do planejamento e orientações para sua elaboração resulta em aulas descontextualizadas desprovidas de desafios e inovações na construção do conhecimento. Sabemos que planejar, corretamente, requer tempo e dedicação e, na maioria das vezes, o planejamento não se mostrou presente nas suas aulas. As atividades seguiam sugeridas aleatoriamente, nesse caso, assim como a professora, o aluno não conseguia identificar o “para que” estava realizando a atividade proposta. A intencionalidade própria de um planejamento de ensino não aparecia nas aulas. Algo que os próprios alunos percebiam e, a partir de então, interferiam de todo o modo para controlar as ações docentes em sala.

Em contexto de ensino e aprendizagem como esse, perde-se oportunidade de trabalhar questões sociais, por si de cunho interdisciplinar e, logo, com abertura para princípios de etnicidade e a partir da realidade do seu público escolar. Perde-se a oportunidade de dar sentido as suas aulas ao colocar como objeto de discussão, a realidade social e histórica dos alunos, suas memórias sobre a história vivida.

É preciso questionar o ensino de História quanto a essa construção de memória e conhecimentos que excluem. A articulação entre ensino de História e educação para relações étnico-raciais é uma possibilidade concreta para tanto e isso os próprios alunos

encarregam-se de dar indicativos quando expõem suas experiências que em nada se aproximam dos “conteúdos” da aula. Exemplos são as narrativas sobre a violência vista por eles na comunidade onde moram e sobre as quais, a professora não chega a esboçar qualquer outra reação que não a indiferença. Os alunos dos anos iniciais possuem história e memória e essas precisam ser consideradas e trabalhadas pelos professores.

Na prática da professora Marcelina, outra característica a considerar é a forte presença da religiosidade. A docente coloca a evangelização como promotora das suas ações. Houve momentos em que os alunos queriam ser ouvidos e relatar sobre os instantes de apreensão decorrentes de violência e dos quais foram testemunhas, porém, tudo o que a professora poderia lhes oferecer, de acordo com suas palavras, eram orações. Mas os acontecimentos não tinham fundo religioso, suas causas eram humanas, provenientes da violência urbana, insegurança, desigualdades sociais, resultados, portanto, de ações, sobretudo sociais, econômicas e políticas. Mudanças em tais contextos requeriam discussões e proposição de ações concretas tendo em vista melhorias na vida dos sujeitos, cidadãos detentores de direitos políticos, civis e sociais.

Diante da realidade dos alunos, a professora Marcelina perdia a oportunidade de trabalhar questões sociais vivenciadas pela comunidade onde a Escola Estadual Potiguassu estava inserida. Sobretudo pelo fato de tais questões estarem relacionadas a processos de exclusão social, é que se tornavam necessárias de serem tomadas como objeto de discussão e problematização. Se não na aula específica em que os alunos se manifestaram, por uma falta de preparo pontual talvez, mas em aulas seguintes, para as quais a professora Marcelina buscava formação. Contudo o que vimos foi a desconsideração daquela realidade como digna de ser tomada como objeto, ao menos, de uma discussão.

Além disso, havia de se considerar a laicidade do ensino na escola pública brasileira garantida desde a constituição da República no País que garantia liberdade de conteúdo para a temática. Além disso, as aulas da professora Marcelina foram observadas no segundo semestre de 2016, portanto, antes da mudança estabelecida pelo atual Supremo Tribunal Federal do Brasil (STF), que, em 27/09/2017, passou a garantir o ensino religioso nas escolas públicas, inclusive, podendo ser considerado a partir de uma única religião³. Nesse aspecto, Silva (2005, p. 124) enfatiza a função da escola na abordagem sobre a religiosidade, enfatizando a laicidade da escola:

³ O STF declarou constitucional, por 6 votos a 5, o ensino religioso confessional na rede pública de ensino brasileira. Ver: <https://www.conjur.com.br/2017-set-27/stf-permite-ensino-religioso-confessional-escolas-publicas> Acesso em 05 de setembro de 2019.

O ensino público deve ater-se às suas funções no que diz respeito ao trato com as populações, as quais apresentam diversidades de toda ordem, inclusive religiosa. Pensando o ensino público e suas atribuições, devemos investir na instrução abolindo a doutrinação religiosa, porque a escola laica é uma das mais importantes conquistas sociais baseadas nos princípios democráticos.

Na sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental da EEP, expressões religiosas seguiam utilizadas pela professora como solução e explicação para diferentes fatos. A reiteração da sua narrativa promovia o fortalecimento da ação evangelizadora. Assim é que os alunos pronunciavam, frequentemente, expressões religiosas como: “sangue de Jesus tem poder”, “amém”, proferidas, também, pela professora. Nesse contexto, o aluno A. disse à professora que estava com dores de cabeça e, logo, a mesma respondeu: “Jesus lhe curou. Ele morreu na cruz para acabar com as doenças” (Diário de campo, 2016) sem que nada mais fosse dito ou feito.

A Escola apresenta características de ambiente cristão evangelizador, expressões religiosas que não correspondem àquelas adotadas como padrão, são desconsideradas. É pungente o aspecto negativo atribuído às religiões de matrizes africanas, solidificadas como algo negativo no decorrer dos anos. A falta de informação, conhecimento e sensibilidade docente fortalece ações preconceituosas e racistas acabando com quaisquer possibilidades de tratamento de aspectos religiosos para além do cristianismo que segue tratado de modo doutrinador. Quanto ao postulado, Silva (2005) afirma que é possível a abordagem da religiosidade mitológica africana destituída da doutrinação religiosa, sendo tratada ao nível de informação, forma de abordagem que deveria ser reproduzida pelo ensino-aprendizagem relativo a todas as religiões.

Diante do desconhecimento das premissas das diversas religiões, em especial, às de matrizes africanas, temos como consequência, referências à religiosidade africana esboçadas pelos alunos de forma pejorativa e deturpada. Expressões eram utilizadas como forma de agressão de um aluno para com o outro, como observamos na situação ocorrida no dia 07/10/2016. Em uma discussão entre dois alunos, o aluno MI referiu-se ao colega como “imacumbado”. Porém a professora não esboçou nenhuma reação. Inferimos que o fato de fingir não ouvir é resultado da proteção que a professora direciona ao aluno MI e, ao mesmo tempo, da falta de conhecimentos acerca de expressões linguísticas correntes no seu próprio País e que são de origem africana (Diário de campo, 2016).

Os alunos repetem na escola aquilo que aprendem fora dela sem orientação e fundamentação. A escola, como promotora de uma educação para as relações sociais e diversas, deve, através do professor, promover a ressignificação de tais pensamentos, informando e formando cidadãos que convivam em sociedade respeitando a pluralidade

cultural, étnica e religiosa. A reprodução do preconceito representada pela omissão deixa evidente o compartilhamento, entre docente e aluno, dos pensamentos produzidos e reproduzidos no senso comum, comprovado a partir da negação em desfazer e reestruturar a concepção do aluno acerca das religiões de matrizes africanas.

O conhecimento acerca dos elementos fundantes da história e cultura africana e afro-brasileira ainda está impregnado pelas marcas do passado, e ainda segue apregoadado como algo negativo e até mesmo “proibido”. “Na verdade, não há diferenças substantivas entre a conduta de ideólogos e religiosos católicos e protestantes na defesa de conceitos que fortalecessem o racismo no passado, propiciando a sua presença hoje, ainda forte, no imaginário popular” (SANT’ANA, 2005, p.48).

A professora Marcelina desempenha um papel determinante na educação institucionalizada, porém ainda não percebeu o importante papel que tem no processo de erradicação das diversas formas de preconceito que a turma do 5º ano do Ensino Fundamental tem apresentado. Ao mesmo tempo em que, ainda, não se deu conta que seu silêncio fortalece a repetição e transmissão de tais práticas.

Como declara Azevedo (2011, p. 179), “princípios, representações e festividades de orientações cristãs são toleradas frequentemente em instituições educacionais, não ocorrendo o mesmo com as relacionadas às matrizes africanas e indígenas”. Tal comportamento é presenciado no momento em que, por exemplo, notamos intensa movimentação nas datas cristãs como Páscoa, São João e Natal e nenhuma menção ao dia da Consciência Negra. Vale salientar que a data, 20 de novembro, está definida como de referência obrigatória no calendário educacional, conforme determina a legislação. Durante a nossa pesquisa na EEP, não foram realizadas quaisquer atividades sobre a data, seus motivos, significados e sentidos. O que nos leva a retornar ao currículo, que não define tal data como comemorativa no seu calendário letivo. Dessa forma, a Escola revela, diante das características explicitadas, que tipo de formação dos sujeitos defende, pois, ao mesmo tempo em que absorve determinadas maneiras de pensar, exclui outras, na defesa e sustentação do tipo de sujeito que escolheu formar. Posicionando-se dessa maneira, “a escola funciona claramente, como uma instituição transmissora de ideias e, principalmente, das classes dominantes na medida em que seleciona, e conseqüentemente, exclui” (TEIXEIRA, 2011, p. 14). A imposição religiosa reflete diretamente no reconhecimento e na construção de identidade, conduzindo o aluno a proferir a mesma religião, negando-lhe o direito de conhecer outras, inclusive as de matrizes africanas.

O PPP da Escola, que corresponde ao orientado pelo plano curricular estadual, que coloca o Ensino Religioso como disciplina a ser contemplada semanalmente, orienta a abordagem da disciplina de forma democrática e enfatiza o seu estudo sob as bases da

diversidade e liberdade religiosas. Defende a construção do conhecimento da fé no contexto de cada religião, sem definir nenhuma como centralizadora (ESCOLA, 2015). No entanto, como identificado durante o período de observação, há incoerência entre o postulado e o efetivado. No cotidiano escolar, a escola define a orientação religiosa cristã como centralizadora dos seus atos, desconsiderando os fundamentos das demais religiões. Essa é mais uma forma velada de expressar preconceitos, pois, esses se apresentam por diversas vias, dentre elas a religiosa. Nesse quesito, o PPP da Escola é mesmo letra morta.

Outro problema identificado diz respeito às relações interpessoais entre os alunos. A falta de respeito entre meninos e meninas em sala de aula é evidente e salta aos olhos, sobretudo, em decorrência da temática da nossa pesquisa. O desrespeito entre os membros de uma mesma coletividade é uma falta grande quando nos referimos ao tema diversidade, que para nossos escritos “significa constatar as várias diferenças sociais e culturais existentes no interior da sociedade brasileira. Reconhecer que essa complexidade envolve a problemática social, cultural, e étnico-racial é o primeiro passo” (SILVA e SOUZA, 2008, p. 170). Para além desse, é preciso que os professores considerem como algo inerente às práticas docentes, a promoção constante de ações que promovam o protagonismo e, ao mesmo tempo, a integração de todos os alunos. Sobre esse aspecto, bem declara Teixeira (2011, p. 26) quando afirma que:

Ações simples como, por exemplo, incentivar e permitir que meninos e meninas realizem as mesmas tarefas na sala de aula, propor tarefas tidas como do sexo oposto, trabalhar com a promoção de discussões e a escuta às falas e angústias das crianças, organizar grupos mistos e trazer atividades que explorem diferentes linguagens são esperadas de um bom educador e, certamente, estimulam a igualdade entre os sexos.

Contudo possibilidades de atividades como essas não foram verificadas em sala de aula. Em algumas ocasiões, inclusive, presenciamos posturas não só diferentes, mas enfaticamente contrárias a isso. Ao demonstrar certa proteção a um discente específico, por exemplo, a professora Marcelina termina por reforçar posturas de desrespeito entre os alunos. Da mesma forma quando se submetia a determinadas práticas de parte dos estudantes que conseguia monopolizar a atenção docente com o intuito de direcionar ações em sala, nem sempre, de cunho educativo. O fato de a professora aceitar a interferência e influência de alguns meninos que detinham o “poder” de manipulação, contribuía para a introspecção dos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. A professora deixava-se dominar pelas vontades do referido grupo de alunos, sempre respondendo de forma positiva ao que o grupo determina. Mesmo diante de agressões verbais, proferidas por esses alunos, a professora ainda apresentava postura

de submissão e absorvia como dela, a culpa, sem reagir, sem redirecionar atividades (Diário de campo, 2016).

Esses fatores faziam parte da tentativa de aproximação da professora com seus alunos, sempre realizando a vontade do pequeno grupo (mas ativo e falante), mesmo que não fosse o desejo da maioria. Isso fazia com que os alunos do 5º ano, mesmo crianças, não lhe atribuíssem credibilidade e nem lhe demonstrassem respeito. Observamos que, durante as aulas, os alunos constantemente referiam-se uns aos outros com palavras pejorativas, tais como: cabeção, piolhenta, ladrão, guaxinim das trevas, burro. Porém não identificamos nenhuma reação da professora. Muitas vezes esses tratamentos eram direcionados à própria professora, que fingia não ouvi-los (Diário de campo, 2016).

A postura da professora era de omissão diante das expressões preconceituosas e discriminatórias reveladas pelos alunos. Apesar de definir-se como antirracista, a atitude de omitir-se diante de fatos como os ocorridos em 27/06/2016, por exemplo, configura-se como apoio. Essa atitude revela pensamentos afirmativos, porém, velados no que concerne a preconceito e discriminação. O que percebemos é que para a professora, tais referências não eram importantes, pois eram, simplesmente, os modos de tratamentos entre os alunos na comunidade.

Diante da postura adotada pela professora, identificamos o fortalecimento das expressões de racismo, ao invés do seu combate. Ao mesmo tempo, atribuímos essa postura à falta de informação, formação e sensibilidade no trato com a diversidade. O silêncio muito diz, principalmente, em situações de ensino-aprendizagem nas quais estão presentes situações de desrespeito.

Em uma das situações em que houve trocas de apelidos, por exemplo, os alunos começaram a discutir sobre os formatos das cabeças. A professora imediatamente saiu em defesa do aluno MI, dizendo que a cabeça dele era bem feita, “parece até de carioca, dizemos que nordestino que tem a cabeça chata” e, então, aponta para o aluno A como exemplo de cabeça chata (Diário de campo, 17/10/2016).

Diante do exposto, concluímos que o sujeito só defende aquilo que acredita. Para melhor entendermos essa afirmação, vale comentar sobre o aluno MI. Ele era o único aluno de pele clara da sala e que se sabia “protegido” pela professora. O aluno que ela toma como exemplo de nordestino e aponta como sendo o de cabeça chata, era negro. Daí, compreendemos a escolha em omitir-se diante das palavras e atitudes preconceituosas de parte dos alunos da turma, pois adota ações semelhantes e deixa subentendida a sua defesa da supremacia branca. Como dizer que há produção ou condições de apropriação de conhecimento histórico contextualizado em um ambiente organizado ou vivido nesses moldes? Como dizer que existe, nessas circunstâncias, contribuição para a formação de

uma sociedade mais justa e igualitária e que há busca pela formação integral dos sujeitos com atenção ao desenvolvimento de suas capacidades cognitiva, social e política como bem declara o PPP da Escola?

A diversidade cultural, fosse como um conteúdo fosse como vivência, era claramente desconsiderada pela professora Marcelina. Diante das inúmeras situações desrespeitosas entre os alunos, questionamos a professora sobre que importância atribuía ao trabalho com as relações étnico-raciais. Da seguinte forma pronunciou-se:

Professora: Eu dou uma importância grande. Porque, imagine quantas coisas boas os africanos trouxeram pra gente. Danças maravilhosas, assim, gostoso dançar, né? A música, ouvir o ritmo da música africana é muito bom. Comidas, têm comidas mais gostosas do que os nossos africanos trouxeram para nós? Nós, porque agora eles são da gente, né? Nós somos um grupo, né? Trouxeram comidas, assim, um tempero gostoso. E acho que vale a pena trabalhar a cultura dos africanos aqui pra gente que ficou no Brasil. Que num é mais nem cultura africana, é a nossa cultura, né, agora? É nossa cultura. (MARCELINA, 2016).

A partir da sua fala, percebemos que para a professora, os elementos constitutivos da História africana eram limitados aos aspectos culturais, quando não apontavam para o trabalho escravo. Ainda assim, tais aspectos só chegavam a: danças, músicas e comidas.

Mostrou-se imprescindível que a professora avaliasse sua prática pedagógica e investisse mais em pesquisas e estudos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Ao abordar as contribuições dos povos de matriz africana na constituição da história da sociedade brasileira pelas lentes do povo afro-brasileiro, permitiria aos seus alunos o reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira, apresentando transformações, lutas e conquistas.

Estamos diante de um contexto que vai além da apresentação dos elementos culturais, estamos nos projetando no universo de conscientização e rupturas de estigmas. Para tanto, a Lei 10.639/2003 acompanhada das suas Diretrizes, atua como políticas de ação afirmativa.

Estas têm como objetivo central a correção de desigualdades, a construção de oportunidades iguais para grupos sociais e étnico-raciais com um comprovado histórico de exclusão e primam pelo reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade desses segmentos. (GOMES, 2013, p. 79).

Trabalhar a pluralidade étnico-racial possibilita valorização e conscientização, ao mesmo tempo em que desenvolve no aluno postura de pertencimento. Vale salientar que o

estudo da temática deve ser desenvolvido de forma conscientizadora, ou seja, de maneira desvinculada do caráter de listagem conteudista.

Vale destacar que metodologias pautadas na leitura e escritas mecanizadas não sugerem ao aluno possibilidades de desenvolver seu pensamento crítico e reflexivo. É imprescindível que, ao abordar novas temáticas, os professores busquem estimular a curiosidade e interesse dos alunos, para tanto, é necessário aprofundamento por parte dos docentes sobre a temática que será abordada.

Partimos do princípio de que as concepções construídas acerca da história e cultura afro-brasileira e africana, pela professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do Rio Grande do Norte, são resultantes do seu processo de formação histórica, social e de parte da sua trajetória escolar e acadêmica. Diante de uma formação frágil no trato com a diversidade étnico-racial, a docente tende a transmitir ao aluno, sua vivência pessoal e educacional. Nesse aspecto, indagamos a professora sobre suas experiências bibliográficas. Ao pensar sobre suas leituras, declarou:

Professora: Tem... É... Castro Alves, não é? Aquele que era negro, não é? E ele se apaixonou por uma branca, o filho deles foi morto, né? Talhado. E também a escrava Isaura. Que eu... uma coisa que ficou na história. Eu já li um livro também que o nome do livro era "A negrinha". Mas, eu já... eu li o livro que não era meu, eu já procurei o livro, porque... eu já tive vontade de montar, assim, uma peça com alunos meus com essa historia " A negrinha", que eu só me lembro de partes que era muito jovem quando li esse livro. Eu gostaria muito de ler de novo esse livro, "A negrinha" era maravilhoso. Mas, não lembro toda a história. (MARCELINA, 2016).

Ao responder, a professora deteve sua resposta sobre a literatura, não em relação à bibliografia científica. Mas consideramos a resposta por não termos explicitado a que tipo de bibliografia nos referimos exatamente. Mas algo que nos chamou a atenção foi que, mesmo direcionando para os aspectos literários, a professora Marcelina deixou de citar os títulos que compunham a biblioteca da EPP, oriundos da cultura africana. Podemos citar exemplos das muitas obras que lá existem: As panquecas de Mama Panya, Menina bonita do laço de fita, Bruna e a Galinha d' Angola e Xica da Silva. Todos os títulos à disposição dos alunos e professores na biblioteca da Escola, que pelo discurso da professora, ficou claro que ela não tinha conhecimento sobre a própria estrutura material da instituição na qual está lotada há 17 anos.

Evidenciamos o desconhecimento da professora no tocante às bases orientadoras para o ensino de História bem como para o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais. Isso coaduna com o PPP da Escola que a desconsidera. Porém a professora conta com o auxílio do livro didático na elaboração das suas aulas de História, fonte de pesquisa para ser consultada por ocasião do seu planejamento. Ao analisarmos o livro

didático da disciplina de História, encontramos um capítulo direcionado ao professor com o intuito de abranger seus conhecimentos sobre as temáticas assim como orientar práticas pedagógicas relativas aos conteúdos indicados. Diante disso, encontramos na íntegra o conteúdo da Lei 10.639/2003 acompanhado de textos suplementares para melhor domínio do professor sobre o assunto. Um dos elementos fundamentais no processo de ensino é a pesquisa (FREIRE, 1996) para conhecer e reconhecer, reestruturar concepções e pensamentos, para assim orientar melhor a formação. Nesse aspecto, entendemos que ler seu material de apoio, como o livro didático, já possibilitaria elementos para acionar sua busca pelo conhecimento e pesquisa de novos caminhos para a abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana. Mas o desconhecimento da professora sobre a existência da Lei e cuja responsabilidade atribui, inicialmente, aos meios de comunicação e, em seguida, aos governantes, mostra ausência de iniciativa para proceder, até mesmo, à leitura do próprio material didático utilizado por todo o ano letivo com seus alunos. Como desconhecer a existência da Lei se esta estava integralmente transcrita na obra didática adotada pela própria professora?

Autonomia e capacidade de iniciativa quanto aos cuidados para com a própria formação são elementos integrantes da prática docente. Especificamente sobre educação para as relações étnico-raciais, as escolas contam com leis e diretrizes que apoiam e encaminham de forma contextualizada e conscientizadora as ações para a promoção do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na sala de aula. Porém, o que percebemos foi que, mesmo após mais de uma década da publicação da Lei (2003), há, ainda, um desconhecimento por parte de profissionais da educação, algo extremamente preocupante em se tratando do público escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É nesse segmento que as crianças devem ter a possibilidade de passar por experiências que explorem “o eu” e “o eu em relação aos outros”, ou seja, é o momento da formação escolar básica em que identidades são formadas (não deveriam ser deformadas), é o instante de contato direto e permanente com as diferenças, momento ímpar para que seja alimentado um processo de formação cidadã posto que pautado na historicidade das experiências do homem em sociedade no decorrer do tempo. Nesse aspecto concordamos com Fonseca (2010, p. 11) ao afirmar que: “A construção de uma prática de ensino de história que de fato objetive a formação de cidadãos críticos, requer a valorização permanente das vozes dos diferentes, bem como o combate às desigualdades e o exercício da cidadania em todos os espaços”.

É necessária a compreensão acerca das mudanças e permanências, diferenças e semelhanças pelas quais passou a humanidade. Essa é um caminho possível e adequado para que se perceba, reconheça e respeite os alunos em relação à diversidade que representam e, conseqüentemente, promova-se a autoestima dos discentes.

Considerações Finais

Diante de problemas que identificamos no ensino de História ministrado em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental bem como na educação para as relações étnico-raciais, concluímos pela urgência de um repensar para esse ensino em tal segmento escolar. As alternativas precisam levar em consideração dois aspectos principais: as características próprias do público escolar (crianças) e os aspectos formativos dos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos quais, em grande medida, estão ausentes os estudos que partem dos pressupostos teóricos e metodológicos da História.

Dar aula a crianças é um processo que se difere completamente daquele direcionado a jovens e adultos. As particularidades de tal público precisam ser consideradas tanto no processo formativo dos docentes quanto na execução das práticas pedagógicas em sala de aula na escola. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental esperamos que os alunos tenham aprofundados seus referenciais de tempo e espaço e, assim, adquiram melhores condições de aprendizagem em História. É preciso que compreendam as transformações pelas quais passaram famílias, territórios, hábitos, relações sociais, relações de gênero, jogos e brincadeiras, entre outras formas de interação social ao longo do tempo e em diferentes espaços.

Um conhecimento histórico consistente perpassa a vivência no âmbito da diversidade. As práticas docentes precisam seguir uma perspectiva política e pedagógica que possibilite isso. De nada ou muito pouco adiantam orientações curriculares se o exercício crítico da reflexão sobre as próprias práticas docentes não nos perseguir enquanto profissionais da educação, tendo em vista a tomada de decisões em favor da garantia do direito à educação de qualidade, o que significa dizer, educação antirracista para todos.

Referências

ABUD, Kátia Maria. Tempo: a elaboração do conceito nos anos iniciais de escolarização. **História**. Rio Grande, n. 3, p. 9-17, 2012a.

ABUD, Kátia Maria. O ensino da história nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. **Revista Antítese**, Londrina, n. 10, v. 5, p. 555-565, jul/dez-2012b.

AZEVEDO, Crislane B. Educação para as relações étnico-raciais e ensino de história na educação básica. **Saberes**. Natal, v. 2, n. esp. Jun. 2011.

AZEVEDO, Crislane B. Planejamento docente na aula de história: princípios e procedimentos teórico-metodológico. **Revista Metáfora Educacional**. Feira de Santana, n. 14, p. 3-28, jan./jun.-2013.

AZEVEDO, Patrícia. O desafio do ensino de História nas séries iniciais e a questão do nacionalismo. **Atos de pesquisa em educação**. Blumenau, v. 5, n. 3, p. 338-355, set./dez.-2010.

BERNARDO, Suzana B. R. **O ensino de História nos primeiros anos do ensino fundamental**: O uso das fontes. Orientador: Cristiano Simon. 159 f. Dissertação, Mestrado em História Social, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394/1996, Rio de Janeiro: Lamparina, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Temas transversais. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História e Geografia. 3 ed. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

BRASIL. **Orientações, e ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009.

COELHO, Araci R. Ensino de História nas séries iniciais: uma realidade supostamente conhecida. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v 12, n. 17, 2011.

DOROTEIO, Patrícia K. S. S. O professor pedagogo e o ensino de história para crianças: métodos, conteúdos e concepções. IX SIMPÓSIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais**, PUC. Minas. 2012.

ESCOLA, Estadual Potiguassu. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Potiguassu**: Por uma concepção sócio-interacionista. Rio Grande do Norte: Secretaria Municipal de Educação de Natal, 2015, 51p.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e Diversidade Cultural: desafios e possibilidades. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 65, v. 5, p. 378-388, set/dez.-2005.

FONSECA, Selva G. A história na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. **Anais do I Seminário Nacional**: Currículo em movimento – Perspectivas atuais, novembro. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra: 1996.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: CÂNDIAU, Vera M.; MOREIRA, Antônio F. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E. P. U. 2015.

MARCELINA, Professora. **Entrevista**. Natal, 2016. 01 arquivo de áudio. Entrevista concedida à pesquisa sobre ensino de História e educação para as relações étnico-raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

RIO GRANDE DO NORTE. **Diagnóstico da educação básica e superior (2009-2014): Plano estadual de educação (2015-2024)**. Natal: Secretaria Estadual de Educação e Cultura, 2015, 117p.

SANT'ANA, Antônio O. de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Nelson F. I. da. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 121-130.

SILVA, Giovani José da; SOUZA, José Luiz de. Educar para a diversidade étnico-racial e cultural: desafios da educação inclusiva no Brasil. **Inter-Ação: Revista Faculdade Educação**. UFG, n. 33, p. 169-192, jan/jun. 2008.

SIQUEIRA, Araújo R.; QUIRINO, Ana Cristina da S. O ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental: metodologias e práticas pedagógicas. In: **Fórum Internacional de Pedagogia**. Paraíba: Realize, p. 1-12, 2012.

TEIXEIRA, Michele. **Currículo de história nos anos iniciais: da diversidade à diferença**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Daniel Silva e Carlos Bezerra.*

Submetido em 06/09/2019

Aprovado em 28/04/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)