

Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais

Carla Beatriz Meinerz¹

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil

RESUMO – Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. O texto apresenta reflexões que colocam em conexão o ensino de História, a interculturalidade e a educação das relações étnico-raciais. Expõe alguns resultados de processos de estudo em andamento acerca de ações relativas à implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no município de Cachoeirinha, RS. Aponta para dois elementos específicos da recepção dessas Leis, no contexto da educação escolar e do ensino de História no Rio Grande do Sul: por um lado, o afeto à causa, como resposta mais individual e menos institucional às determinações legais; por outro lado, a tendência à construção de novas estereotípias nas práticas coletivas de recepção dessa legislação e das diretrizes correlatas.

Palavras-chave: **Ensino de História. Diálogo Intercultural. Relações Étnico-Raciais.**

ABSTRACT – History Teaching, Intercultural Dialogue and Ethnic-Racial Relations. This article presents reflections that connect history teaching, interculturality and education on ethnic-racial relations. It exposes some results of ongoing study processes on actions related to the implementation of laws 10.639/03 and 11.645/08 in Cachoeirinha, Rio Grande do Sul, Brazil. It also points out two specific elements of the reception of these laws, in the context of school education and the history teaching in Rio Grande do Sul: on one hand, the affection to the cause, as a more individual and less institutional response to legal regulations; on the other hand, the tendency of creating new stereotypes in the collective practices concerning the reception of such legislation and related guidelines.

Keywords: **History Teaching. Intercultural Dialogue. Ethnic-Racial Relations.**

Especificidades da Educação das Relações Étnico-Raciais no Rio Grande do Sul

*Pelo litoral
ficou
de norte
a sul nagô.
ficou no Recife:
xangô.
Na Bahia ficou:
candomblé.
No Rio Grande é o quê?
- Batuque, tchê.
Filho de santo
de bombacha,
Ogum
comendo churrasco:
jeito
gaúcho
do negro
batuque.
NO MAPA
(Oliveira Silveira, 2012)¹.*

Um dia recebemos uma escola em nossa aldeia.
Eu estava com uma cuia de chimarrão.
Um menino apontou para mim e se espantou:
'Olha! Eles também sabem tomar chimarrão'.
Ele não sabia que chimarrão é bebida guarani.
(Vherá Poty, 2014, anotações de aula)².

Existe alguma especificidade na educação das relações étnico-raciais no Rio Grande do Sul (RS)? Há um jeito gaúcho de receber as Leis 10.639/03 e 11.645/08? Quais os impactos dessas leis para o ensino de História nos espaços do *paralelo 30* do mapa brasileiro? Para responder essas perguntas teríamos que tratar das particularidades das relações entre diferentes grupos étnicos e raciais em nosso estado. Somos mais ou menos racistas que outros cantos do Brasil e do mundo? Por que deveríamos nos preocupar com essas perguntas? Poeticamente e politicamente Oliveira Silveira, poeta negro e sulino, convidou-nos a pensar na existência de um jeito gaúcho de viver a pluralidade dos pertencimentos negros em nosso país. Recentemente Verá Poty, liderança Mbyá-Guarani no Rio Grande do Sul, questionou-nos sobre a invisibilidade dada ao fato de que o chimarrão, bebida lembrada oficialmente como típica do gaúcho, é de tradição e ancestralidade Guarani. Com base nessas inspirações e nas oralidades instigantes, apresento algumas reflexões que colocam em conexão o ensino de História, a interculturalidade e a educação das relações étnico-raciais. O presente texto expõe alguns resultados de processos de estudo em andamento acerca de ações relativas à implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no município de Cachoeirinha, RS. Tais estudos acontecem dentro de uma trajetória de pesquisa com ações extensionistas, cujo objetivo é investigar a recep-

ção dessas Leis no ensino de História, através da imersão nas trajetórias de alguns discursos e de algumas práticas educativas, coletivas ou individuais, em dois municípios gaúchos: Cachoeirinha e Palmares do Sul. Os procedimentos metodológicos dessa pesquisa de cunho qualitativo combinam revisão bibliográfica, análise documental, entrevistas abertas e grupos de discussão na tradição da sociologia crítica espanhola.

O contexto inaugurado com a promulgação dessas Leis que criaram o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), inserido no conjunto das políticas afirmativas para a promoção da igualdade racial, é historicamente inovador ao trazer, para o embate público, via educação escolar, as práticas do racismo, do preconceito e da discriminação, tradicionalmente negadas ou mantidas no plano privado. No campo da Educação, a inovação se anunciou com força, convocando em especial, mas não somente, os professores de História a um redimensionamento de suas práticas pedagógicas, para fundamentar uma educação das relações étnico-raciais balizada pela promoção de ações e reflexões fundadas em critérios de justiça social e cidadania. Trata-se de um movimento político-pedagógico que indaga a história ensinada do ponto de vista dos conhecimentos ou conteúdos próprios de seu campo, mas também desafia a desenvolver uma posição ética diante das relações racistas e racializadas presentes no cotidiano escolar. Os conteúdos próprios do campo da História e que são pautados no texto da LDBEN são os seguintes:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2008, p. 1).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008, p. 1).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008, p. 1)⁴.

Cabe destacar que esse movimento por uma educação para a diversidade, antirracista e pela inclusão de tais temáticas nos currículos escolares brasileiros não é novo, tampouco é datado apenas do momento da promulgação dessas Leis. Basta estudar as lutas pela promoção da igualdade racial no Brasil, promovidas pelo Movimento Negro e pela organização das mulheres negras, incluindo os temas relativos à educação (Ribeiro, 2014), para perceber que as políticas públicas histori-

camente são indissociáveis dessa dinâmica de tensionamentos sociais em nosso país. Também é interessante observar a primeira edição publicada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) de *Superando o Racismo na Escola*, conjunto de textos compilados e publicados em 2000 por Kabengele Munanga.

No caso dos povos ameríndios, a situação é semelhante no que tange ao reconhecimento do direito específico à diferença, resultante igualmente das lutas e da união de seus grupos em organizações próprias. Historicamente, a pluralidade de povos indígenas existente no Brasil vinha sendo tratada não na sua diferença, mas na intenção da sua integração à sociedade nacional, a partir dos critérios culturais eurocêntricos. Porém, o que as organizações indígenas têm expressado publicamente é a defesa de que as distintas etnias possam viver dignamente em suas terras, conforme seus sistemas culturais, numa postura de diálogo com os demais grupos ou movimentos de pertencimento étnico-racial. Em 1988, com a Constituição Federal aprovada em regime de Assembleia Nacional Constituinte, algumas inovações foram registradas na forma jurídica, destacando-se o fato de que os povos indígenas tiveram o reconhecimento de suas formas de viver e de agir, sua organização social, línguas e crenças. Segundo José Otávio Catafesto (2013) essas mudanças representam um marco formal e teórico de relação a ser implantado entre os poderes do Estado Brasileiro e os grupos formadores da comunhão nacional, um novo projeto de nações inter-relacionadas, capaz de transformar futuramente o Brasil numa *Confederação Internacional de coletivos ameríndios, quilombolas, negros e de outras ascendências étnicas*, integrados neste vasto território. Datada na primeira metade dos anos 1980, a formação de um Grupo de Trabalho da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) sobre Populações Indígenas atua com a tarefa de desenvolver ações internacionais de reconhecimento e promoção dos direitos indígenas. Em 2007, em Nova Iorque, foi aprovada a Declaração das Nações Unidas sobre Direitos dos Povos Indígenas. A partir dessa breve cronologia podemos aferir que, para os povos indígenas, estende-se também de um preceito recente o direito à diferença positivada.

Tal preceito é a base para o entendimento da recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tratam de colocar no cenário do ensino de História uma série de temáticas sensíveis e controversas, pautadas por movimentos sociais organizados, cuja luta em torno da reivindicação de equidade na relação com suas histórias e memórias pode ser compreendida como um imperativo moral⁵ que ultrapassa os limites do conhecimento científico e do conhecimento escolar. As aplicações e implicações dessas Leis possivelmente serão suscetíveis de muitos estudos e debates por um largo período de tempo, justapondo variadas posições. A reflexão aqui ensejada se encontra no contexto desses estudos e aponta para dois elementos específicos da recepção das regras promulgadas, no contexto da educação escolar e do ensino de História no Rio Grande do Sul: por um lado, o afeto à causa, como resposta mais individual e menos institucional às determinações legais; por outro

lado, a tendência à construção de novas estereotípias nas práticas coletivas de recepção aos conteúdos curriculares impostos a partir dessa legislação e diretrizes correlatas. Para desenvolver tais elementos opto por explicitar algumas características singulares das relações étnico-raciais no Brasil sulino.

Raça, Racismo e Etnia: especificidades das relações étnico-raciais no Brasil sulino

Por que causa tanta sensibilidade os temas da raça e do racismo em nosso país? As díades conceituais formadas por elementos como raça e etnia por um longo tempo foram conteúdo explicativo das ciências naturais, basicamente vinculadas aos debates entre especialistas da genética humana. A raça, por exemplo, é uma categoria que oscila entre o biológico e o social.

Na historicidade do conceito de raça, lembramos do destaque inicial para a fundamentação biológica, dentro do paradigma de raça inferior e raça superior, apresentado por Joseph Arthur de Gobineau, um dos mais importantes teóricos do racismo no século XIX e defensor da superioridade da raça branca sobre as demais.

Atualmente, é no campo das ciências sociais que podemos alargar os conceitos de raça/etnia para a compreensão dos fenômenos intrínsecos às relações sociais contemporâneas, balizados por valores como cidadania, justiça e ética. Os genótipos e fenótipos não são mais orientadores de possíveis classificações dos seres humanos, devido às distintas histórias evolucionárias espalhadas pelos continentes. Biólogos afirmam que há muito mais recombinação genética nos cromossomos de africanos do que nos de europeus ou asiáticos. Com o avanço da genômica é possível estabelecer conexões com a ancestralidade remota de qualquer pessoa, porém essa ligação poderá estar bem distante do aspecto físico externado pelo sujeito, como cor da pele, traços de nariz, boca ou cabelos, referenciados socialmente como marcadores raciais ou étnicos. Mesmo com uma aparência vinculada aos estereótipos sociais do que seja ser do continente africano ou americano, o sujeito pode ter uma conexão genética europeia, por exemplo.

A questão é qual ancestralidade tem mais valor no mundo atual? Ou por que os fenótipos negros e ameríndios possuem um capital simbólico tão negativado? Por que reagimos de forma diferente se estamos diante de um negro, de um indígena ou de um branco em cenas da nossa vida cotidiana? Pode acontecer que um professor mire seu aluno e, apenas com suas referências alimentadas por padrões culturais predominantes, pense que sua aparência negra corresponda a escassas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento em geral? Pode uma jovem Kaingang ser surpreendida na escada da Faculdade de Educação e inquirida se ela é mesmo indígena, simplesmente por estar ali com livros na mão e um batom na boca? Porque é quase natural imaginar que o médico ou o pesquisador que nos tratará e informará sobre uma doença grave é de tez branca? Ou que o professor que nos brindará

com uma conferência brilhante terá igualmente a marca da branquitude? Apenas pelo ponto de vista das ciências biológicas essas perguntas ficam sem respostas significativas e os conceitos de raça sofrem de um esgotamento explicativo. Isso porque de fato vivemos numa sociedade, no caso a brasileira, altamente racializada e profundamente racista, preconceituosa e discriminatória.

Os conceitos de raça e etnia, na perspectiva das ciências sociais, só podem ser entendidos como construções históricas, invenções sociais e, sobretudo, vivências culturais. Esses construtos se desenvolvem de forma diferenciada conforme a sociedade em que acontecem, como experiência cotidiana, das relações entre os indivíduos, mediadas pelos grupos e instituições coletivas. Nesse sentido, se comparamos o Brasil, a África do Sul e os Estados Unidos, poderemos observar que há sistemas de classificação racial e relacionamentos étnicos experimentados diferenciadamente nessas sociedades, e isso é passível de reconhecimento em diversos relatos de sujeitos que sofrem discriminação e preconceito.

O que então caracteriza as relações étnico-raciais no Brasil? Os estudos de Lília Moritz Schwarcz (1998) observam que o racismo no Brasil, historicamente, afirma-se na intimidade e na informalidade, ao mesmo tempo em que o mito da boa convivência e da democracia racial se consolida na representação do que seja ser brasileiro. Para a autora, as especificidades de nossa história na perspectiva das relações étnico-raciais “[...] fez da desigualdade uma etiqueta internalizada e da discriminação um espaço não formalizado” (Schwarcz, 1988, p. 184).

No Rio Grande do Sul não trilhamos um caminho diferente. Sob a ideia de um estado culturalmente diverso, mas marcadamente resultante da imigração europeia, crescemos aprendendo a pensar um sul que desconhece seus povos originários e igualmente desconsidera a parcela de africanos que para cá vieram construir trajetórias de vida. Ruben Oliven (1996) nos mostrou que aquilo que pensamos de Porto Alegre e do Rio Grande do Sul caracteriza-se por uma ideia de um lugar mais branco e de menor mestiçagem, cuja grande contribuição para o Brasil é relativa à presença de imigrantes europeus, notadamente italianos e alemães, por vezes portugueses açorianos. Esse pensar apreendido na intimidade e nos próprios processos de escolarização contribuiu historicamente para a invisibilidade social e simbólica da presença negra e indígena no sul do Brasil. A própria construção da invenção das tradições (Pesavento, 2004) relativas ao que se passou a denominar como *gaúcho* cria um novo personagem pouco conectado com as memórias e histórias de afro-brasileiros e indígenas aqui nascidos.

Tomemos por exemplo os estudos sobre a Porto Alegre do século XIX, especificamente a Colônia Africana que pouco a pouco foi apagada da história da cidade. Tratava-se de um espaço habitado por negros no período da abolição, mas que igualmente acolhia imigrantes desembarcados em Porto Alegre e que não seguiam para as colônias alemãs ou italianas. Tal região da cidade foi retratada na literatura e nos estudos como local de marginais e marginalizados. Sabemos que os moradores negros da Colônia Africana foram *removidos* da região pela ação dos

poderes públicos e da especulação imobiliária (Kersting, 1998). Entretanto, estudos mais recentes (Rosa, 2014) indicam que foi também a atitude de alguns moradores da Colônia Africana, notadamente imigrantes brancos, motivo de aversão ao local e aos seus moradores negros e contributo para sua extinção. Conforme Rosa (2014, p. 276),

Como apontam diferentes estudos, uma longa série de péssimos predicados, como 'falhas de caráter', 'indolência', 'preguiça', 'sujeira' e até mesmo 'bagunça', atribuídos por viajantes, cronistas, memorialistas e jornalistas, eram formas de desclassificação e depreciação que, desde o século XIX, tomavam por alvo principal a população negra da cidade.

Hoje o espaço urbano em que existia a Colônia Africana, em termos de especulação imobiliária é um dos locais mais caros da cidade e congrega bairros como Rio Branco, Bom Fim e Mont'Serrat. Esse pequeno exemplo nos faz refletir sobre o fato de que as dificuldades nas relações étnico-raciais em nosso canto sulino e porto-alegrense não são fenômenos recentes, tampouco a questão racial está submissa à discussão de desigualdade socioeconômica, uma vez que possui um estatuto próprio de construção de desigualdades nas relações sociais.

Busquemos outro exemplo referente às terras indígenas no espaço sulino e porto-alegrense. Os estudos arqueológicos e antropológicos falam da presença remota de ancestrais dos povos Guarani e Kaingang no Rio Grande do Sul, porém a luta pelo reconhecimento das terras indígenas em nosso estado é marcada por memórias de silenciamentos e sofrimentos. Cito a pesquisa de Danilo Braga, intitulada *A História dos Kaingang na luta pela terra no Rio Grande do Sul: do silêncio à reação, à reconquista e a volta para casa (1940-2002)*. O intelectual indígena conta que,

Do silêncio, eu pego esse período do SPI, que é de 1910, quando é fundado, até o momento em que o órgão foi extinto, em 1967. Essa ação do SPI junto aos Kaingang na região sul foi de silêncio total: quem reclamasse por algum direito era colocado num tronco, ia para o chicote, ia para a cadeia, era transferido de uma aldeia para outra, era considerado rebelde. Houve uma tentativa de silenciar o índio e fazer com que ele aceitasse a integração, ou seja, fazer com que ele se tornasse ocidental. Isso também ocorria nas ações do SPI, na área da educação, onde, na escola indígena era proibido falar a língua; a ideia era tornar o índio civilizado. Em plena década de 1960, foi declarado que o Kaingang não era mais índio, era um homem totalmente civilizado (Anzolin, 2012, p. 187).

Contemporaneamente, vivemos um impasse acerca de um possível repasse à iniciativa privada de parte da área do Parque Estadual de Itapuã, localizado entre Porto Alegre e Viamão, espaço que abriga a aldeia Tekoá Pindó Mirim, da etnia Mbyá-Guarani. O processo de regularização dessas terras é moroso e, mesmo que tecnicamente se reconheça a existência de sítios arqueológicos tupi-guarani na região, a se-

gurança da permanência do grupo na área, hoje, por eles habitada não está totalmente garantida. É mais uma evidência que vivemos numa sociedade racializada.

Os dados estatísticos do censo de 2010 (IBGE, 2012) mostram traços muito visíveis de uma desigualdade racial que tem diminuído pouco nos quesitos educação e renda. Nesse levantamento, os brancos, assim como no censo de 2000, seguem recebendo salários mais altos e estudam mais que os negros; igualmente dominam o ensino superior no país e ainda há diferenças relevantes na taxa de analfabetismo entre as categorias de cor e raça. Assim, enquanto, para o total da população, a taxa de analfabetismo é de 9,6%, entre os brancos esse índice cai para 5,9%. O censo de 2010 mostrou que cerca de 70% da população brasileira tem relacionamentos amorosos com pessoas do mesmo grupo de cor ou raça. A proporção da população autodeclarada indígena no Brasil, desde que se incluiu essa categoria como resposta possível à questão da raça/cor da pele, tem aumentado bastante, mas podemos verificar mudanças significativas de 1991 para 2000, quando de 0,2% da população passou a 0,43%. Já de 2000 para 2010, tivemos um pequeno aumento na proporção, resultado de uma mudança na autodeclaração principalmente nas regiões sul e sudeste. No último censo, menos pessoas se revelaram indígenas naquelas duas regiões em relação ao anterior. Alguns estudiosos (Ricardo, 2011) apontam a probabilidade de que tenha havido uma migração da declaração para a categoria *pardo*, principalmente. No Brasil, segundo o Censo de 2010, há 896.917 pessoas indígenas, dentre elas, 324.834 vivem em centros urbanos e 572.083 vivem em áreas rurais. São 240 povos indígenas, falantes de 150 idiomas. As estimativas tratam da existência de cerca de mil povos indígenas antes da chegada dos europeus, somando de dois a quatro milhões de pessoas, os habitantes originários do território que hoje chamamos Brasil⁶.

Dados desse tipo demonstram o profundo abismo que nos divide e cria oportunidades sociais de acordo com critérios baseados na etnicidade e na racialidade. Também é singular o desenvolvimento de uma ideia convencionalizada como *mito da democracia racial*, sistematizada e propalada por um conjunto de intelectuais das primeiras décadas do século XX, a exemplo de Gilberto Freyre. Essa noção é ainda presente em parte do imaginário social partilhado que retrata quem somos como nação e como povo. É igualmente responsável, ainda hoje, por tratar a pluralidade cultural e a miscigenação como correspondentes de uma pretensa convivência harmônica entre distintos grupos étnico-raciais, desconhecendo as desiguais possibilidades de acesso e ascensão social, características da organização social brasileira. Trata-se de uma incongruência, pois o mito da democracia racial já foi descartado oficialmente pelo Estado Brasileiro, na Conferência Mundial realizada em Durban, África do Sul, em 2001.

Talvez resida aí parte das contradições na aplicação e recepção das Leis e políticas que tensionam tais imaginários, mentalidades e práticas culturais nos espaços escolares: o fato de que publicamente, em geral, não reconhecemos a existência da desigualdade racial.

A escola, como espaço público, vive os dilemas da consolidação desse difícil enfrentamento das práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, uma vez que, como espaço sociocultural, tende a reconstruir a informalidade pautada na falta de igualdade. Na história do Brasil, a diferenciação étnico-racial é tão intensa que se fez imperiosa a criação de movimentos para a afirmação da necessidade de construir um contexto de reparação histórica, esse que nos é dado viver nos dias atuais. É preciso destacar que muitos brasileiros, organizados em movimentos de pertencimentos étnico-raciais diversos, como os negros e indígenas, construíram esse processo de reivindicações e lutas, constituinte de posições e políticas públicas recentes do país. Esse processo deve ser observado em consonância com movimentos internacionais de acordos, conferências e posicionamentos diplomáticos relativos a temáticas como o racismo e a intolerância, interferindo na nossa prática de educadores e compromissos de cidadãos. Porque tratar de racismo é tratar daquilo que nos toca cotidianamente, da dor presente no outro e em nós mesmos! Da dor que podemos causar ou impedir. Por isso, o tema da educação das relações étnico-raciais é fundamental. Se pensarmos que os preconceitos se materializam através de atos discriminatórios e que são aprendidos nos processos de socialização, onde a escola tem papel fundamental, devemos tratar com vigor essas temáticas na educação formal.

A Recepção das Leis: afeto à causa e novas estereotípias

A escrita ora apresentada resulta de análises parciais a respeito da rede de ensino do município de Cachoeirinha, construídas em atividades de pesquisa (análise documental, entrevistas e grupos de discussão) e extensão que contemplam ações de formação de professores em rodas de saber presencial sobre a temática das relações étnico-raciais.

As contribuições, pretendidas no diálogo através do relato proposto, referem-se ao fato de que pesquisas como as de Júnia Sales Pereira (2011), sobre a docência e a recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/03, demonstram que, ainda, o encaminhamento dessa legislação tem sido resultado de projetos mais pessoais do que coletivos, geralmente elaborados por profissionais que já tem determinação política e afetiva em relação às questões da desigualdade étnico-racial.

A coleta de dados realizada em Cachoeirinha/RS reafirma a premissa: o que chamo de *afeto à causa* é o que diferencia e condiciona a recepção do artigo 26 A, no estudo de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, nas aulas de História ou de outros campos disciplinares na escola. Simultaneamente, os processos de recepção das Leis são marcados por imperativos morais e de ressentimentos que podem impor pautas de construção de outras narrativas da História, com menos diálogo com a historiografia, criando novas estereotípias e menos pluralidades.

O Afeto à Causa: temas sensíveis em sala de aula

Essa questão do Oliveira Silveira, eu já tinha isso na minha vida pessoal. A temática sempre me agradou enquanto adolescente, estudante do ensino médio, eu adorava ver as novelas, eu adorava ver filmes, aquilo me chamava, eu não sabia por quê; mas quando tinha na TV alguma coisa que falava da questão do negro, da discriminação que era o foco na época, eu ficava muito ligada e muito atenta. E aí eu começava a pensar: 'pô gurias, vocês já ouviram falar no 20 de novembro?' Aí eu levei isso para a escola. Uma disse 'não, mas a escola Tiradentes aqui do lado faz!'; e aí nós descobrimos que a escola Tiradentes também fazia esse trabalho desde 1986. Antes da lei. [...] Assim nós começamos a fazer atividades sobre isso. Muito no viés da história, porque naquela época não tinha essa bagagem, esse conhecimento, mas eu trabalhava a história (Entrevista 4, 2015).

Não estou jogando pedra, mas essa vivência da sala de aula faz outra sensibilidade. Quando as pessoas falam em livros, em recursos didáticos, eu penso, mas é tão simples... tem outras coisas, que não estão nos livros, e que a gente não entendeu. Acredito que tendo uma percepção mais sensível, somos levados a fazê-las. Tocou-me assim essa coisa da pobreza na (escola X), não teve como ficar indiferente, e todas as coisas que a partir daí foram sendo construídas. Não sou uma referência para falar sobre cultura afro, quero ser referência para meu aluno negro [...] (Entrevista 3, 2014).

O *afeto à causa* ou a sensibilidade com a temática do racismo e das relações étnico-raciais tem demarcado as ações e a recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na Educação Básica. Conecto essa afirmação com os trechos compilados acima, proferidos por uma professora de Pedagogia e por uma professora de História, destacando que vários momentos da pesquisa, no município de Cachoeirinha, foram marcados pela observação de uma sensibilização ao trabalhar em escolas de periferia. Também se ligam com trajetórias pessoais de vínculos de pertencimento étnico-racial e de participação em movimentos sociais. Em geral, são os profissionais negros ou com algum *afeto à causa* da diversidade étnico-racial que assumem mais continuamente o estudo dessas temáticas com jovens e crianças do ensino fundamental e médio. Em dois casos de entrevistas houve momentos de emoção e paradas na consecução da gravação, justamente por memórias evocadas nessa perspectiva. São os chamados temas sensíveis ou controversos abordados na historiografia e nos caminhos da história ensinada. A questão é que estamos lidando com a obrigatoriedade curricular, na qual a resistência ao estudo dessas temáticas ainda impera, inclusive nas experimentações da Educação Superior. Um mapeamento realizado a partir dos currículos dos cursos de História em Instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Sul evidencia que, nessas grades curriculares também podemos ver a não obrigatoriedade desses temas de estudo, abrindo espaços para ações individuais de professores universitários afetados pelos mesmos, como o oferecimento de disciplinas eletivas. Vejamos os Quadros (1 e 2) abaixo:

Quadro 1 – Compilação da Presença das Temáticas Indígenas nos Currículos de Cursos de História em IES no Rio Grande do Sul

IES - Instituição de Ensino Superior	Presença da temática <i>histórias e culturas indígenas</i> em títulos de disciplina obrigatória do curso	Presença da temática <i>histórias e culturas indígenas</i> em títulos de disciplina não obrigatória do curso	Presença da temática <i>histórias e culturas indígenas</i> em súmula ou programa de disciplina obrigatória do curso	Presença da temática <i>histórias e culturas indígenas</i> em súmula ou programa de disciplina não obrigatória do curso	Presença da temática <i>histórias e culturas indígenas</i> no Plano Político Pedagógico do curso	Presença da temática <i>História e Cultura Afro-brasileira e Africana</i> no currículo obrigatório
UFRGS	Não	Sim	Sim	Sim		Não, porém tem ofertas de disciplinas eletivas
PUCRS	Não	Não	Sim	Sim		Sim
FAPA	Não	Sim	Sim	Sim		Sim
UNISINOS	Não	Não	Sim	Sim		Sim
ULBRA-CANOAS	Não	Não	Sim	Sim		Sim
FEEVALE	Não	Não	-	-		Sim
UNILA-SALLE	Não	Não	Sim	Sim		Sim
FACCAT	Não	Não	-	-		Não

Fonte: Elaborado por Marilise Moscardini dos Passos (2014), com base na compilação da presença das temáticas indígenas nos currículos de cursos de História no Rio Grande do Sul.

Quadro 2 – Compilação da Presença das Temáticas Africanas e Afro-Brasileiras nos Currículos de Cursos de História em IES no Rio Grande do Sul

IES - Instituição de Ensino Superior	Presença da temática <i>História e Cultura Afro-brasileira e Africana</i> em título de disciplina obrigatória do curso	Presença temática <i>História e Cultura Afro-brasileira e Africana</i> em título de disciplina não obrigatória do curso	Presença da temática <i>História e Cultura Afro-brasileira e Africana</i> em súmula ou programa de disciplina obrigatória do curso	Presença da temática <i>História e Cultura Afro-brasileira e Africana</i> em súmula ou programa de disciplina não obrigatória do curso	Presença da temática <i>História e Cultura Afro-brasileira e Africana</i> no Plano Político Pedagógico do curso
UFRGS	Não	Sim	Sim	Sim	Não diretamente
PUCRS	Sim	-	Sim	-	-
FAPA	Sim	Sim	Parcialmente	Sim	Sim
UNISINOS	Sim	-	Sim	-	Sim
ULBRA	Sim	-	Parcialmente	-	Não
FEEVALE	Sim	-	Não	-	-
UNILASALLE	Sim	-	Sim	-	Sim
FACCAT	Não	-	-	-	-
FACOS	Sim	Sim	-	-	-

Fonte: Elaborado por Marilise Moscardini dos Passos, com base na compilação da presença das temáticas africanas e afro-brasileiras nos currículos de cursos de História em IES no Rio Grande do Sul.

Numa primeira análise, é possível observar que na abordagem curricular das histórias e culturas indígenas, no ensino superior, há menor presença da obrigatoriedade. Torna-se importante avaliar a Universidade Federal do Rio Grande do Sul nesse âmbito, ponderando que Instituições de Ensino Superior, a exemplo da Bahia, apresentam História da África como disciplina obrigatória no curso de História desde 1998. A consideração preliminar dos currículos de IES aponta também para o fato de que o tratamento pedagógico da educação das relações

étnico-raciais ainda não é tema de enfrentamento direto na educação superior.

Evoco uma observação realizada no processo de acompanhamento das práticas docentes dos estagiários de licenciatura em História. Era o final de uma bela aula expositiva dialogada sobre o tema da escravidão e da resistência negra na história do Brasil, numa turma de ensino médio:

‘O professor estagiário pergunta pela aluna Joana que vinha acumulando faltas no caderno de chamada. João diz que ela não viria mais na aula porque Júnior havia discutido com a mesma. Muitos riem a partir do que diz João. Júnior confirma ao professor que discutiu e justifica que a menina havia falado besteira, teria dito que *todo mundo é racista*. O professor pergunta o que eles pensam disso e se limita a ouvir uma maioria que diz que não é racista e que a Joana falou besteira mesmo. Em orientação posterior o jovem licenciando afirmou sua insegurança em tratar do assunto’ (anotações de aula, 2014)⁷.

Mesmo aqueles que estão sensibilizados, nem sempre sabem como agir no momento em que o tema deixa de ser conteúdo/conceitual e passa a ser também forma/relacional. Forma e conteúdo são indissociáveis quando tratamos da educação das relações étnico-raciais. Por isso cabem as perguntas: *E se eu tiver que abordar o racismo em minhas aulas de História?* Devo atuar pautado por minhas posições éticas? Devo evitar o silêncio? Devo seguir com indagações simples e problematizadoras? Se ocorrer algo como a situação acima: O que você quis dizer com isso? Joana falou mesmo uma besteira? De todo modo, o objetivo dessa reflexão não é tornar-se prescritiva sobre a aplicação das Leis, ao contrário, desejo questionar-me sobre como a consecução de nossas pesquisas pode alcançar a repercussão dessas ações individuais e coletivas na perspectiva da educação das relações étnico-raciais no Brasil.

Não creio que apenas a didatização desses conteúdos e sua inserção nos currículos obrigatórios responda às profundas demandas relativas ao contexto de desigualdade racial em nosso país, correlato à obrigatoriedade legal e ao que está posto no artigo 26 A. Penso que podemos tratar de racismo sem apenas reverberar esse conceito do ponto de vista didático e conteudista. Como? Urge o diálogo com os conhecimentos construídos por intelectuais negros e indígenas, ouvir as memórias e as histórias narradas pelos mesmos nos fará diferentes em nossas formas de pensar e de agir como educadores e pesquisadores. Parece que o diálogo intercultural é um conceito importante nessa análise.

Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais

Maria Aparecida Bergamaschi e Luana Barth Gomes (2012) ressaltam que estudiosos do tema da interculturalidade, como Nestor Garcia Canclini, afirmam que os indígenas são hoje os povos mais preparados para o diálogo intercultural. Segundo Neusa Vaz e Silva (2009, p. 44) “[...] as relações entre as culturas devem processar-se com base na observação prática do direito de cada cultura ser si mesma”. Nem sempre con-

seguimos observar, nos movimentos de discussão de novos currículos com pautas étnico-raciais, essa capacidade de diálogo. Bergamaschi e Gomes (2012, p. 55) atentam para o fato de que,

Apesar da colonização, do genocídio, da exploração, da catequização, da tentativa de assimilar os indígenas à sociedade nacional, estes povos mantiveram-se aqui, resistentes, mesmo que por vezes silenciosos. Apresentam-se fortes, num movimento político de afirmação étnica, mostrando que aqui estão e permanecerão. No contato, a todo o momento são postos à prova quanto às suas identidades étnicas, visto que a concepção que predomina nas sociedades não indígenas é de povos do passado, não compreendendo que a dinâmica cultural, que é própria de todas as sociedades, faz com que incorporem alguns elementos da cultura ocidental, o que não significa que deixaram de se identificar como indígenas.

A interculturalidade, no caso brasileiro, passa por ações mais intensas no sentido da construção de um contexto de equidade capaz de compor as premissas do reconhecimento do direito do outro no diálogo entre diferentes culturas. Avançamos muito com as políticas de ações afirmativas, nas quais se incluem a recepção das Leis em análise nesse texto, porém precisamos reconhecer que ainda vivemos numa sociedade marcada pela desigualdade, também do ponto de vista étnico-racial. Por vezes, na busca da aplicação dessas Leis observamos um *falar sobre o outro* sem falar necessariamente *com o outro*. Por isso, a conexão entre o referencial que trata do diálogo intercultural e o aporte legal que propõe a educação das relações étnico-raciais é favorável nesse momento.

O Relatório Mundial da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Cultura, a Ciência e a Educação) intitulado *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*, publicado em 2009, oferece sólidos argumentos sobre a importância de investir na diversidade cultural como dimensão essencial do diálogo intercultural, na construção de estratégias para o desenvolvimento sustentável, na garantia do exercício das liberdades e dos direitos humanos.

O *afeto à causa* parece estar conectado com a sensibilidade do professor em perceber mais do que um aluno a sua frente, compreendendo o jovem e a criança que ali se apresentam, por vezes em situações de vulnerabilidade social e de discriminação étnico-racial. O racismo passa pelo sofrimento e cria relações desiguais do ponto de vista social.

Novas Estereotipias ou Equívocos Datados

A análise da recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em determinados coletivos de educação formal evidencia o papel da pesquisa comprometida com o avanço da educação na perspectiva da diversidade cultural e da equidade étnico-racial em nosso país. Ela pode apontar criticamente para elementos próprios do contexto de reparação histórica, capaz de gerar o que também identifiquei como equívocos datados, passíveis de serem avaliados. A autora Júnia Sales Pereira (2012) indica

através de suas pesquisas que na recepção das Leis há “[...] uma preponderância de abordagens que pertenceriam mais ao campo da cultura do que ao campo da história, sem trânsito crítico nem cuidado com informações históricas e historiográficas” (Pereira, 2012, p. 318).

No município de Cachoeirinha tenho observado uma trajetória marcada por práticas pedagógicas concernentes às ações de recepção do artigo 26 A da LDBEN, com estudos da cultura afro-brasileira, demarcados temporalmente em novembro, na Semana da Consciência Negra, sem continuidade em outras conjunturas. Eles recebem maior intensidade conforme as gestões, locais e municipais, interferem ou não como proponentes e protagonistas.

Vejamos o relato a seguir:

Ao fazerem as máscaras... eu não sabia muito das origens, mas trazendo essas coisas, do outro, da representação, não sabíamos o país de origem. Não somos historiadores que temos esse conhecimento, mas para as crianças isso é lúdico, é outra representação possível do eu, é outra coisa, então não precisa ser historicamente datado para ser relevante para alguém. Isso é meu pepino com a História; na escola é outra coisa, pois tu trabalhas com fortes sentimentos, é preciso fazer com que aquela criança se sinta em um contexto, pois ela não tem nada. Uma massa colorida, uma cabaça, como a gente fez em determinado ano, para brincar, para ter o lúdico, coisas que não se tem em casa, por isso a cultura afro-brasileira não precisa ser datada (Entrevista 2, 2014).

A professora está se referindo a um processo datado numa Semana de Consciência Negra, protagonizada nas escolas a partir da assessoria de um Setor Específico (Diversidade) da Secretaria Municipal de Educação. Em seu depoimento ela se dá conta dos limites dessa ação e conecta isso com o fato de que há um desencontro com o que é proposto pela comunidade de historiadores em relação ao tema.

Por vezes, criamos novas estereótipos ao tratar da África de uma forma singular e não plural. As máscaras africanas podem criar novos estereótipos? Não necessariamente, mas é preciso pensar sobre isso. Talvez assim como o dia 20 de novembro e as manifestações culturais próprias da Semana da Consciência Negra nas escolas, a citar a capoeira, façam parte de um momento específico/datado de implementação do artigo 26 A da LDBEN. Elas podem inventar novas tradições, tais como: todo africano usa máscara; todo afro-brasileiro gosta de capoeira ou pratica religiões específicas. Cabe o mesmo ao considerar a redução do estudo das questões indígenas à Semana do Índio, assim como a homogeneização e estereotipação aí associadas (Bergamaschi; Gomes, 2012).

Interessa a riqueza das multiplicidades culturais desenvolvidas no processo de trocas e misturas, compreendendo a complexidade do universo social e histórico construído nos encontros étnico-raciais. Tantas histórias podem ser estudadas e contadas sobre indivíduos e grupos que desempenharam (e ainda desempenham) papéis relevantes entre experiências de mundos diversos, nos caminhos de resistências, aceitações, conflitos e diálogos entre modos de viver e pensar a si e ao

outro. São histórias singulares, mas não dizem da construção de uma única história a ser narrada.

Existe um Jeito Gaúcho de Receber a Lei 10.639/03?

Parece estranho responder tal indagação. A análise ora construída provisoriamente relaciona o que acontece no Rio Grande do Sul com estudos realizados em outros espaços e não determina diferenciações. Fica a dúvida: ou é questão formulada equivocadamente ou é interrogação que exige mais reflexão na sua consecução.

Finalizo comentando uma possível responsabilidade social dos professores de História diante da recepção do artigo 26 A da LDBEN: estudar, fundamentar e ensinar as raízes filosóficas e as visões de mundo, originariamente indígenas e africanas, hoje expressas como heranças das ancestralidades daqueles que, nesse território, reconstruíram suas vidas e seus pertencimentos étnico-raciais. Tais narrativas não privilegiam uma única maneira de ser e de estar no mundo, como referência e padrão, mas exploram as diferenças na perspectiva do diálogo e da pluralidade. O professor de história pode contribuir com o processo atual de reparação histórica, criando visibilidade e positividade para as histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras.

Como são temas sensíveis, marcados por tempos de silenciamento e dor, é possível compreender que são atravessados também pela presença de ressentimentos. Segundo Pereira (2012, p. 318), é preciso atentar para o fato de que

[...] talvez um dos grandes desafios enfrentados pelos professores de história na contemporaneidade resida na problemática do ensino-aprendizagem sem que dores do passado reverberem no presente. Como fazê-lo sem suprimir informações, negar o passado ou mitificar os processos? Como fazê-lo com vistas também à superação dos ressentimentos, mas sem a criação de falsas narrativas ou novas ilusões?

Há uma discussão em andamento sobre a nomeada *História Pública*: a história que se torna partilhada por outros difusores que não a comunidade de historiadores, difusores esses principalmente relacionados às mídias sociais e aos movimentos organizados. Cabe lembrar que no caso específico da Lei 10.639/03, o texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* representa um exemplo nessa perspectiva. Pergunta-se: Como preservar patamares de qualidade sem criar relações de preconceito? Como dialogar? De que forma esse tema aparece no Ensino de História?

As representações acerca do conhecimento histórico a ser ensinado não dependem somente da produção historiográfica, mas relacionam-se também com as representações sociais construídas no imaginário popular, a partir de diversificadas fontes de informação, como grupos sociais, familiares, mídias, movimentos organizados, entre

outros. O tema da educação das relações étnico-raciais exige uma interação com temas sensíveis e controversos, com eventos traumáticos como a escravidão, o genocídio dos povos originários e a desigualdade presente nas relações étnico-raciais. Ensinar História pode ser também ampliar as possibilidades de pensar a diferença, contribuindo na promoção de relações pautadas em valores como justiça social, ética e cidadania.

Recebido em 28 de dezembro de 2015

Aprovado em 20 de julho de 2016

Notas

- 1 Pesquisador, poeta, considerado personalidade negra pela Fundação Cultural Palmares por ser um dos idealizadores da transformação do 20 de novembro no dia da consciência negra no Brasil. Maiores informações em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=31262>>.
- 2 Anotações da participação de Vherá Poty, cacique da aldeia Tekoá Pindó Mirim, no curso de extensão 'Diálogos como o Ensino de História: diálogos com histórias indígenas e africanas – História e Cultura Guarani' em 01 de outubro de 2014, promovido pelo Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS.
- 3 O documento que embasa o texto da Lei 10.639/03 e indica as orientações para o seu devido tratamento na escola são as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Parecer CNE-CP 003/2004). Para o ensino de História e Cultura Indígena ainda não existem Diretrizes Curriculares Nacionais. Em 2012 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Parecer CNE-CEB 013/2012) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Parecer CNE/CEB 016/2012).
- 4 Esse texto tem a redação dada pela Lei 11.645/08. A redação dada pela Lei 10.639/03 é: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei n. 10.639, de 9.1.2003). § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Incluído pela Lei n. 10.639, de 9.1.2003). § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Incluído pela Lei n. 10.639, de 9.1.2003) § 3o (VETADO) (Incluído pela Lei n. 10.639, de 9.1.2003). Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691973/artigo-26-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em: 15 abr. 2015.
- 5 Ver referências sobre imperativos morais e ensino de História em Christian Laville (2011).
- 6 Dados disponíveis em <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quem-sao/povos-indigenas>>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- 7 Caderno de registros de observações de estágios de docência em História - Ensino Médio, Porto Alegre, 2014.

Referências

- ANZOLIN, André Soares. Conhecimento Histórico e Luta Indígena pela Garantia de Direitos Constitucionais: entrevista com Danilo Braga. **Revista Aedos**, Porto Alegre, v. 4, n. 10, p. 186-195, jan./jul. 2012.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, Lisboa; Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 13/2012 de 10 de Maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jul. 2012. P. 18.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 16/2012 de 05 de Junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 nov. 2012. P. 8.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 003/2004 de 10 de Março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 maio 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.639 de 09 de Janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para Incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a Obrigatoriedade da Temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e Dá Outras Providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. P. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.645 de 10 de Março de 2008. Altera a Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, Modificada pela Lei 10.639, de 09 de Janeiro de 2003, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para Incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a Obrigatoriedade da Temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. P. 1.
- CATAFESTO, José Otávio. Povos Originários e os Entraves na Efetivação de seus Direitos Constitucionais: entrevista especial com José Otávio Catafesto. **Revista Online IHU**, São Leopoldo, 2013. (Entrevista). Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/524156-povos-originarios-e-os-entraves-na-efetivacao-de-seus-direitos-constitucionais>>. Acesso em: 22 jun. 2015.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**: resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro, 2012.
- KERSTING, Eduardo Henrique de Oliveira. **Negros e a Modernidade Urbana em Porto Alegre**: a colônia africana (1890-1920). 1998. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- LAVILLE, Christian. A Economia, a Religião, a Moral: novos terrenos das guerras da história escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 173-190, jan./abr. 2011.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Ensino Fundamental, 2000.
- OLIVEN, Ruben. A Invisibilidade Social e Simbólica do Negro no Rio Grande do Sul. In: LEITE, Ilka Boaventura (Org.). **Negros no Sul do Brasil**: invisibilidade e territorialidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996. P. 13-32.

PASSOS, Marilise Moscardini dos. **A Lei 11.645/08 e a Formação Inicial de Professores de História**. 2014. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Ensino da Geografia e da História: Saberes e Fazeres na Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, jan./abr. 2011.

PEREIRA, Júnia Sales. Do Colorido a Cor: o complexo identitário na prática educativa. In: GONCALVES, Marcia de Almeida et al. (Org.). **Qual o Valor da História Hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012. P. 306-322.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Ressentimento e Ufanismo: sensibilidades do sul profundo. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. **Memória e (Res)Sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004. P. 221-236.

RIBEIRO, Matilde. **Políticas de Promoção de Igualdade Racial no Brasil (1986-2010)**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

RICARDO, Carlos Alberto (Org.). **Povos Indígenas no Brasil: 2006-2010**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

ROSA, Marcus Vinicius de Freitas. A Colônia dos Africanos na Cidade dos Imigrantes: cor, nacionalidade e disputas pela moradia em um bairro de Porto Alegre durante o pós-abolição. In: GOMES, Flávio; DOMINGUES, Petrônio (Org.). **Políticas da Raça: experiências e legados da abolição e da pós-emancipação no Brasil**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2014. P. 263-278.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Nem Preto nem Branco, Muito pelo Contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, Lília Moritz (Org.). **História da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. vol. 4. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SILVA, Neusa Vaz e. **Teoria da Cultura de Darcy Ribeiro e a Filosofia Intercultural**. 2009. Tese (Doutor em Filosofia Iberoamericana) – Universidad Centroamericana Jose Simeón Cañas, San Salvador, El Salvador, 2009.

SILVEIRA, Oliveira. **Oliveira Silveira: obra reunida**. Organização e prefácio de Ronald Augusto. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro; CORAG, 2012.

Carla Beatriz Meinerz é licenciada em História, com Mestrado e Doutorado em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Ensino e Currículo, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: carlameinerz@gmail.com