

Educação é liberdade?*

Jéssyca Lorena Alves Bernardino¹

Resumo

Por meio da obra *Documentos de Identidade*, de Tomaz Tadeu da Silva, e de outras obras, o presente artigo pretende colocar em diálogo Currículo e História, procurando formas de problematizar o fazer histórico, focalizando a escola de periferia – por ser um local privilegiado para construção de pré-conceitos sociais. Busca-se mostrar que mudanças de postura no olhar e no fazer didático entre discente e docente podem quebrar concepções negativadoras da periferia e do ensino de História. Como ponto de partida, propõe-se um *link* com o filme estadunidense *Escritores da Liberdade*² e com questões sociais que se fazem presentes no âmbito educacional, e, portanto, são parte da problematização.

Palavras-Chave: Análise Fílmica. Currículo. Educação. História. Identidades Sociais. Periferia.

1 Introdução

“Quando estiverem defendendo um[a] garoto[a] no tribunal a batalha já foi perdida. Acho que a

* Nome inspirado da música do grupo português Da Weasel de hip hop formado em 1993 e extinto em 2010. Este Artigo é produto de leituras de obras sugeridas no Curso Pesquisa e Prática Pedagógica IV no Centro Universitário de Brasília - UniCEUB.

¹ Estudante de Graduação em História pelo UniCEUB

² Freedom Writers, EUA, 2007: enfoca uma escola com política de inclusão onde a presença de conflitos sociais entre estudantes é inevitável; esses alunos são subestimados e a eles espera-se prisão ou cemitério. As identidades sociais ultrapassam os muros da escola, que faz parte das tensões das relações de poder. A chegada da professora Erin Gruwell traz mudanças: os estudantes começam a questionar situações de suas vidas. Um dos motivos foi o fato de Erin incomodar e incomodar-se. Baseado nos diários dos verdadeiros alunos da verdadeira Erin, mostra-se outro ponto de vista: o de jovens que não tinham nenhuma perspectiva positiva de vida e de si mesmos, que, no entanto, passam a ter algo em que acreditar: si mesmos.

*verdadeira batalha tem que ser travada aqui, na sala de aula.*³

Pretende-se abordar neste artigo o Currículo e a História, focalizando o ensino histórico na periferia e abrindo discussão acerca de questões sociais à luz do livro de Tomas Tadeu da Silva, *Documentos de Identidade*, e de outros livros e textos subjacentes. Procura-se observar maneiras de ensinar História de forma que possam contribuir para o enriquecimento da formação histórica dos estudantes, levando em consideração quem são eles e onde vivem. Pressupõe-se que é necessário enxergar com um olhar desnaturalizado a juventude da periferia a fim de perceber possibilidades de modificar as relações estudantes-professorado e ensino-aprendizagem de História. Para tanto, produz-se um diálogo com o filme norte-americano *Escritores da Liberdade*⁴, com o intuito de estabelecer uma reflexão sobre a aproximação entre os alunos e a História, tanto no ato de aprender quanto no ato de fazer a História.

2 Focos de crise na educação

Tomemos como pressuposto a ideia de que entre o Currículo e a História se estabelece uma espécie de crise. Em relação a essa expressão, Arendt esclarece:

Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, preconceitos. Uma atitude [como essa] não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (2003, p. 25)

Crise foi o que Erin Cruwell, personagem do filme, enfrentou no seu primeiro trabalho docente, responsável por lecionar na turma daqueles que

³ Freedom Writers, EUA, 2007. O uso da linguagem inclusiva foi grifo nosso.

eram considerados, pela escola e pela sociedade, como jovens sem futuro. Erin desde o início percebe as aflições de seus estudantes, que vêem na escola nada mais que uma obrigação, como poderiam ver uma prisão ou campo de concentração, já que não se sentem familiarizados com ambiente e sentem no cotidiano escolar os conflitos da sociedade em que vivem, pois “... escolas são como cidades [...] todos divididos em seções, dependendo da tribo” (FREEDOM WRITERS, EUA, 2007). A escola – primeiro local de integração social para os jovens, fora de casa – está envolta por suas características especificamente educacionais e também por características que compõem a sociedade como um todo. Nesse sentido, deve-se considerar uma via de mão dupla: a escola sofre influências do meio em que está instalada, mas também pode e exerce suas influências neste meio. Tudo isso se sente ainda mais na escola de periferia – um lugar permeado pela construção negativa de pré-conceitos sociais. Em “Escritores da Liberdade”, reflexões são provocadas em diversas falas, como estas, de alunos: “O que você faz aqui que gera alguma diferença na minha vida?” – Eva, aluna latino-descendente. “Não vejo ninguém que se pareça comigo se dando bem na vida, a menos que sejam cantores de rap ou jogadores. O que mais tem para mim?” – Jamal (aluno afrodescendente).

Esses dois trechos nos fazem perceber a complexidade da relação da escola com o macrocosmo, aquele local que é qualificado externamente como periferia. Além de nos revelar questões que são pertinentes à sociedade, dentre elas encontram-se: gênero, sexualidade, étnico-racial, classe social e regional⁵⁴. Afinal, diversas instituições e práticas sociais, concepções de

⁴ Regional não somente no sentido de questões entre regiões, mas também questões regionais presentes em uma mesma cidade: “centro-periferias”.

mundo e pessoa foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase “naturais” mesmo sendo fatores culturais, e a escola é parte importante desse processo de interiorização e naturalização.

3 Teorias de currículo e práticas de poder

Para que se modifique o currículo escolar, é preciso procurar teorias que tragam à tona tais identidades e diferenças, possibilitando colocá-las em prática. Há a necessidade de conhecer as teorias que tratam o currículo. As teorias pós-críticas ampliam e questionam a compreensão das teorias críticas. Predominantes desde a década de 1960, examinam as relações de poder envolvidas na produção do currículo, ao compreender que como Louro (2001, p.27) “campos de significação, o conhecimento e o currículo são, pois, caracterizados também por sua indeterminação e por sua conexão com relações de poder”⁵. As teorias críticas também percebem estas ligações entre saber e poder; no entanto, seu foco restringia-se às questões relacionadas às classes sociais (SILVA, 2004, p. 123).

Como agir? Silva (2000, p.65) apresenta uma possibilidade, partindo da concepção de que “[...] pedagogia significa precisamente diferença: educar significa introduzir a cunha da diferença [...] É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença”. A escola é um lugar político e, como tal, rege e é regida por relações de poder. Em outras palavras, a linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício desigual de poder. O currículo, os

⁵ expõe que identidades são constituintes da pessoa e por ela são também constituídas. E explica que identidades são escolarizadas podendo interferem-se mutuamente, articulam-se; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes posições.

regulamentos, os instrumentos de avaliação e o ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam as pessoas. A meta não é “moldar” os estudantes para que sejam todos desse jeito e não de outro jeito, mas sim aprendermos a acolher as diferenças, as diversidades de identidades. Ver e entender o outro como outro, conservando o que lhe é próprio, a sua diferença: o outro é o outro gênero, a outra cor, outra sexualidade, outra raça, outra região, outra nacionalidade, outra religiosidade, o outro corpo... A escola como lugar legítimo de ensino deve procurar estabelecer um currículo que trabalhe essas identidades – construindo um currículo pluri e multicultural, que permita o enriquecimento de saberes.

4 Questões sociais são questões educacionais

Semelhante à escola em que Erin trabalhou, existem muitas escolas no Distrito Federal que argumentam que não se deva falar nada que não seja diretamente relacionado com o conteúdo de cada matéria, nas salas de aula, distanciando-se de questões que fazem parte da realidade da juventude e que, conseqüentemente, são temas educacionais por excelência. Como se, ao ultrapassar os portões da escola, estudantes e professorado entrassem numa realidade dissociada da qual eles vivem – equívoco que pauta algumas compreensões sobre a escola. O fato é o seguinte: a escola é uma realidade dentro de uma realidade, pois as pessoas são as mesmas, com suas múltiplas identidades. Um currículo desligado de questões que são pertinentes à sociedade tende ao distanciamento entre realidade e teoria; ou pior, continuará perpetuando preconceitos advindos de visões hierárquicas e desiguais de identidades sociais. A “questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social [e] o encontro com o outro [...] é inevitável. [Esse] é um problema pedagógico e curricular”, portanto, esses

questionamentos não podem ficar de fora do currículo na contemporaneidade, devendo ser percebidos por sua estreita ligação com relações de poder (SILVA, 2000, p. 97).

O currículo da escola contemporânea, destarte, deve levar em consideração as relações de desigualdade e de poder, indo além da questão de classe social, ao abordar aquelas relações centradas em gênero, sexualidade, questões étnico-raciais e regionais. Mais do que identificá-las, o currículo precisa descrevê-las e explicá-las; enfim, problematizá-las, questioná-las, pois compõem e são compostas pelas identidades sociais das pessoas. O filme anteriormente citado mostra uma realidade escolar estadunidense em que a fusão entre grupos étnicos diversos dentro da Nação foi e ainda é extremamente difícil. Tal problemática é expressa no âmbito escolar em que se encontram latinos, negros, asiáticos e outros grupos, originada por uma situação histórica: o fato de que os Estados Unidos foram uma terra de grande imigração. Guardadas as particularidades, os assuntos que são pertinentes naquele contexto estão também presentes em nossa situação histórica, já que também somos uma Nação formada por sujeitos diversos e historicamente desiguais. Essas relações estão sujeitas a constantes mudanças e transformações, por dependerem de um processo histórico e discursivo de construção da diferença. Por isso, a questão da diferença é tanto histórica quanto política. Não se trata somente de celebrar a diferença e a diversidade, como ocorre aqui no Brasil, mas questioná-la como construção contínua e complexa no âmbito escolar, como forma de quebrar tabus e preconceitos.

Os preconceitos são reproduzidos e sentidos em todos os âmbitos sociais, já que atos preconceituosos independem de gênero, raça, credo, nível de escolaridade e local onde vivem os indivíduos. Portanto, deve-se estar pronto e capaz para travar batalhas com todos. Contudo, quando se trata das

regiões conhecidas como periferias tais preconceitos tornam-se ainda mais presentes. É assim que surgem os jargões, do centro em relação às periferias: “lá é perigoso”, “a juventude toda desviada, meninos entram *pro* tráfico e as meninas tornam-se mães cedo”, “rap e hip hop são coisas de negros”; das periferias para as periferias: “não vejo à hora de sair daqui”, “prefiro morar em uma *kitchenette* lá no centro do que viver mais um dia aqui”. São visões estereotipadas e negativizadas que naturalizam preconceitos.

5 Sobre escolas e educação: problemas e sugestões

Tomamos aqui duas falas do filme, como formas de demonstrar algumas problemáticas que envolvem tal mudança de concepção: “Você não é responsável pela vida deles fora da sala de aula. Faça seu trabalho do melhor jeito que puder” - pai de Erin. “Como? A Administração não me dá nenhum recurso, nenhum livro ou apoio” – Erin.

Ficam explícitas duas questões: público-privado (escola-família) e estrutura (Estado e escola). Escuta-se muito que as famílias dos estudantes precisam desenvolver-se juntamente com a escola, na educação dessa juventude, construindo um grupo escola-estudantes-família⁶⁶. Enquanto essa proposta não sai do plano dos discursos, a corda pende para o lado de quem foi legitimado, ou melhor, legitimou-se para educar: o professorado. No entanto, o processo educativo da juventude não se restringe à escola e aos professores: ambos são constituintes e constituem o processo. Quando os jovens vão para a escola, já detêm uma bagagem de conhecimentos, informações, posturas religiosas etc., trazidos dos marcadores sociais (família, igreja, círculo de amizade, entre outros) que fazem parte de suas

⁶⁶ Não pretendo estabelecer uma discussão do que é família, pois não cabe aqui louvar uma estruturação familiar em detrimento das outras possibilidades de família.

identidades sociais. Conscientes de que os estudantes também fornecem e já detêm conhecimentos, os educadores podem trabalhar na desmistificação de muitos pré-conceitos e introduzir novos saberes – não os intitulado como verdades neutras, mas como formas de entendimento do mundo que pretendem enfatizar uma visão de pessoa, de mundo e de História.

A escola contemporânea tem outros “concorrentes”, como *internet* e televisão, complicando cada vez mais o complexo quadro escolar. A instituição escolar deveria fazer uso deles; mas, para isso, deve-se ter conhecimento de como fazer, ou seja, deve-se saber manusear o cinema, a fotografia, a televisão, a própria *internet* e tantos outros meios de propagação de informações, transformando-os em ferramentas pedagógicas a favor da construção dos saberes. Para tal, o Estado deveria auxiliar o professorado na sua formação continuada, a fim de obter conhecimentos teóricos e metodológicos sobre a utilização desses meios de comunicação e sua aplicação na sala de aula. É claro que, para fazer uso dos mesmos, a instituição escolar deve também possuir os mecanismos que possibilitam o trabalho do professor, como computadores, *Datashow*, aparelhos reprodutores de *DVD*, televisores, e outros. A escola, não somente o professorado, precisa estar atualizada com que acontece no mundo ao seu redor e usar aquilo que ele fornece, não reproduzindo discursos ideológicos que estão presentes nos meios de comunicação, mas desconstruindo-os como forma de aprendizagem.

Outro assunto levantado é a falta de assistência do governo ou do dono da instituição. Como pretender mudar de postura e prática educativas sem que os mediadores dos saberes não são atualizados? É necessário que o livro didático – como um dos materiais da base do fazer do professorado – oportunize aos alunos enxergar como valiosos os desacordos entre os

discursos históricos, compreendendo que a divergência pode servir para esclarecer. Louro (2001) nos aponta que os livros didáticos e/ou paradidáticos não estimulam docentes e discentes a ampliar a diversidade de arranjos familiares e sociais, o cruzamento das fronteiras regionais, as trocas, as solidariedades e os conflitos, porque são comumente ignorados ou negados ou silenciados. Se essa produção do saber histórico for mantida, persistirá uma perspectiva de matriz eurocêntrica carregando um currículo com seus respectivos discursos e saberes propostos enganosamente como neutros. No entanto, não existe currículo imparcial, não existe uma educação indiferente. Um currículo sempre pretende algo, e por isso um currículo pluri e multicultural é uma possível resposta ao currículo “neutro”.

Muitas teorizações oriundas dos Estudos Feministas, dos Estudos Negros, dos Estudos Culturais, dos Estudos Gays e Lésbicos⁷⁷ podem se tornar propostas importantes para mudança de postura no olhar e no fazer didático, ajudando a estimular inquietações, provocar indagações que procuram problematizar o conformismo com a educação e o currículo desiguais. Desiguais por impedir que outras perspectivas de mundo, pessoa, civilização, família, religiosidade, entre tantas outras formas culturais, sejam trabalhadas e ensinadas nos livros didáticos em sala de aula, e reconhecendo, segundo Mazama (2009), que qualquer ideia, teoria ou conceito, por mais “neutro” que se afirme ser, constitui o produto de uma matriz cultural e histórica particular. A noção de pertencimento, de identificação com o que é ensinado e aprendido, só se faz possível se houver abertura na Educação para um currículo que põe em pauta as problematizações que esses Estudos tanto reivindicam há anos. A inclusão de tais perspectivas não deve ser perversa,

⁷ Não aprofundar-me-ei nas teses promovidas por estes Estudos, mas coloco-os aqui como exemplos de propostas concretas de mudanças no quadro educacional e, portanto, social.

no sentido de colocar dois ou três conteúdos programáticos nos livros didáticos sob um determinado viés, sem que a atuação do professorado não esteja consciente dos objetivos e intenções dessas perspectivas, e afirmar: “pronto, fizemos inclusão da diferença”. Não é bem assim. Uma inclusão bem sucedida deve ser pensada e articulada para que não torne o ato de incluir mais um requisito que aumente as desigualdades (reitero: de gênero, raça, sexualidade, etnia, regional) já existentes nas práticas escolares.

O engessamento curricular do mesmo modo impede por muitas vezes que projetos multidisciplinares e/ou interdisciplinares, como o de Erin Cruwell, possam sair do papel e proporcionar uma forma de ensino – aprendizagem que oportunize a juventude usar suas habilidades para a construção de seus próprios conhecimentos. Erin, mesmo com toda impotência institucional e governamental, colocou em prática seu projeto e fez de seus alunos escritores da Liberdade. Como? Enfrentando, desafiando, lutando, enfim, fazendo o melhor dela no momento de crise. Adotar uma didática nada convencional possibilitou uma mudança relacional entre ela e seus alunos, o que parece crucial para que o processo de ensino-aprendizagem tenha sucesso. Ela passou a vê-los como adolescentes que precisavam de alguém que olhasse para eles, e acreditasse neles, os enxergasse como são em suas individualidades, e não como estatísticas.

6 Problematizando o fazer histórico em escolas de periferias do Distrito Federal

Abordando especificamente o ensino História, por ser minha futura área de atuação docente, busco maneiras de estabelecer uma aproximação da juventude da periferia com o ensino histórico. Tornou-se comum a afirmação de que o ensino de História é sempre relacionado a “decorebas”, a

memorização de datas – ou seja, é aquela matéria insuportavelmente monótona. Mas por quê? A culpa é da didática? Ou dos estudantes que se acomodam em saber o trivial para somente obterem a nota para serem aprovados? Na realidade, não cabe aqui buscar culpados, mas buscar soluções, pois, assim como Hannah Arendt bem colocou, vivemos um momento de crise na Educação, nas escolas públicas e privadas, e este momento torna-se propício para pensarmos no novo. Portanto, considerando a existência de uma crise pode-se trabalhar naquilo que precisa de modificação. O momento pede mudanças e devemos encará-lo não como algo a atrapalhar, mas como uma oportunidade de liberdade.

Penso, como ex-estudante e moradora de periferia do Distrito Federal e como graduanda de História, que devemos transformar certas posturas didáticas através da reflexão de que tanto professorado quanto estudantes têm suas identidades construídas na relação que estabelecem no cotidiano escolar. Desse modo, tanto o docente quanto o discente podem se perceber como sujeitos históricos que têm sentimentos, compartilham realidades sociais, problemas comuns, enfim, são pessoas que estão contribuindo mutuamente para o desenvolvimento de saberes. Primeiramente, deve-se conhecer o lugar de trabalho por meio do diálogo com os próprios alunos e com outros moradores das comunidades. Dialogando, estaríamos dando os primeiros passos para quebrar preconceitos que impedem que alunas e alunos e professoras e professores enxerguem-se e tenham um bom relacionamento – chave para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Em segundo lugar, deve-se entender a cultura, conforme os Estudos Culturais, como uma arena onde se definem diversos atores e identidades, percebendo-se que a cultura é um jogo de poder. Com a escola dentro dessa arena, o currículo é um campo de batalha onde poderes impõem saberes, e esses carregam os

significados defendidos por aqueles. A instituição escolar, portanto, “fabrica” pessoas, produzindo e reproduzindo identidades que são germinadas por meio de relações de desigualdade continuadas. Para se alterar esta realidade, as práticas rotineiras no âmbito escolar precisam ser renovadas e questionadas. A empreitada mais imperativa talvez seja a de se desconfiar do que é tomado como “natural”, buscando desnaturalizar. Este processo não é fácil, pois implica envolvimento do corpo escolar todo.

7 Formas possíveis de positivar o ensino de História, as periferias e a juventude

Com o estabelecimento de novas relações entre Estado-escola, família-escola e professorado-estudantes, uma mudança no ensino histórico torna-se possível. A transformação do ensino de História pode tornar agradável e mais interessante o ensino e a aprendizagem, e não indica uma fórmula que todos educadores devem seguir, mas sim aquilo que cada um tem de conhecimento e que pode utilizar com o intuito de enriquecer suas aulas de História. Pode ser uma renovação didática como Erin Cruwell (FREEDOM WRITERS FOUNDATION, 2011, p. 121) fez com seus alunos, combinando “métodos de ensino inovadores, com uma compilação de fácil uso de planos de aula que servem uma variedade de necessidades dos alunos e salas de aula. Isso também pode acontecer como fez Erin, ao instigar os estudantes a escreverem sua própria História ou relatar Histórias de pessoas que trouxessem conexões a temas que lhes interessassem, por meio da história oral (depoimentos) ou local (de si mesmos ou de pessoas da sua comunidade). O resultado pode ser, por exemplo, uma produção textual, como Erin fez, publicando um livro baseado nos diários de seus estudantes ou/e uma produção fílmica (filmando os relatos). Enfim, é infinita a variedade de propostas de renovação e transformação do ensino de História, e

cabe a cada educador usar aquela que tem domínio e que seja atrativa aos seus alunos a ponto de estimular suas participações.

História Oral e Local fornecem algo de muito especial, porque podem proporcionar à juventude um *link* entre o passado e seu presente, possibilitando que os mesmos se vejam sujeitos históricos, proporcionando um pertencimento e identificação com o lugar onde moram – a periferia –, de modo positivado, e que se sintam igualmente positivados por pertencerem às comunidades de Taguatinga, Samambaia, Gama, Recanto das Emas, Ceilândia, entre tantas cidades satélites que são regiões sistematicamente negativizadas. A aproximação reflexiva entre estudantes e professorado e entre o ensino de História e a realidade local dos estudantes é uma tentativa de excitá-los a ver com outro olhar a História. Cada educador deve procurar como fazer a aproximação do ensino histórico com a realidade local em diálogo com seus alunos, percebendo quais contribuições eles podem dar para o enriquecimento do ensino de História. O questionamento das relações de gênero, sexualidades, étnico-raciais, dentre outras, na sua comunidade, também pode proporcionar uma melhora do ensino como todo. A produção do saber histórico deve vir tanto do professorado quanto da juventude, ao se perceber que ambas estão ensinando e aprendendo, e penso que isso é válido para todos saberes.

8 Iniciativas contra a crise na educação: incomodar-se e incomodar!

Incomodar-se com a situação da educação e incomodar aqueles que se acomodaram: parece-nos claro que mudar não é fácil; prova disso é a lentidão das mudanças no quadro educacional. O que fazer? Ao colocar em questão o fazer histórico na escola na periferia é estar disposto a desenvolver um olhar

mais aberto, construir uma problematização mais ampla e complexa, lidando com as múltiplas e complicadas combinações de identidades sociais que estão presentes nas disposições escolares e que devem fazer parte do currículo, caso se pretenda uma educação que proporcione o convívio, em igualdade, de diversas identidades e diferenças.

Os combates dos movimentos sociais em prol de direitos e políticas públicas para determinadas identidades também precisam ser travados no campo educacional. Mesmo que essas batalhas não me atinjam agora diretamente, algum dia o farão, pois é necessário incomodar antes que a opressão lhe incomode, segundo Audre Lorde em seu artigo “Não há hierarquias de Opressão”. Todas essas lutas são válidas e não consigo conceber ser educadora valorizando e positivando tal luta em detrimento de tantas outras, só porque essa não faz parte de minha identidade, mas pode fazer parte da identidade de alunos ou de colegas de profissão. Dessa maneira estaríamos tentando interferir na continuidade das desigualdades e preconceitos de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia... presentes no currículo escolar, e teríamos a capacidade de intervir nas guerras de poder. Aí, sim, uma nova realidade escolar tornar-se-ia possível!

Afinal, Educação é liberdade? Se a Educação for entendida como conservação do legado cultural, ligação entre passado e presente, cultivando a possibilidade de revolução, no sentido de mudar, de transformar; se permitir que estudantes (e professorado) identifiquem suas múltiplas identidades, conhecendo-se e tornando o mundo compreensível, em sua complexidade, aos seus olhos e vendo-se pertencente a esta realidade que lhes é própria; ousou dizer que sim: Educação é Liberdade.

Abstract: Through the work documents, Tomaz Tadeu da Silva, and other works, this article aims to put into dialogue resume and history, looking for ways of discussing the make history, focusing on the periphery-to be a privileged place for construction of social preconceptions. We seek to show that changes of posture in look and in student teaching and teaching between make can break negativizadoras conceptions of the periphery and the teaching of history. As a starting point, it is proposed that a link with the Freedom Writers and film with social issues that are present in the educational sphere, and therefore are part of the questioning.

Keywords: History; Teaching; Education

Referências

ARENDRT, H. A Crise na Educação. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003. p. 221-247.

DAVIES, N. As Camadas Populares nos Livros de História do Brasil. In: PINSKY, J. (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 121-138.

LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MAIA, C. V. V. L. Escola e Juventude: desafios da formação de professores em tempos de mudanças. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Org.). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 133-154.

MAZAMA, A. A Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-128.

PINSKY, C. Gênero e Cidadania. In: PINSKY, C. (Org.). *Novos temas nas aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 29-54.

SILVA Jr., P.; MOREIRA, A. Periferias, Sexualidades e Educação para a Sexualidade: desafios para as práticas curriculares. In: SOBREIRA, H. (Org.). *Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 21-39.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, T. T. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SIMAN, L. A Cidade na Memória: leitura indiciária e ensino da História. In: RIOS, K.; FURTADO FILHO, J. (Org.). *Em Tempo: história, memória e educação*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008. p. 361-384.

FREEDOM WRITERS FOUNDATION. *Home page*. Disponível em: <<http://www.freedomwritersfoundation.org>>. Acesso em: 16 nov. 2011

LORDE, Audre. *Não há hierarquias de opressão*. Disponível em: <<http://paratodacriatura.blogspot.com/2010/11/nao-ha-hierarquias-de-opressao-por.html>>. Acesso em: 17 out. 2011.

SWAIN, Tania Navarro. *Para além do binário: os queers e a dissolução dos gêneros*. Disponível em: <<http://taniaavarrosain.com.br/chapitres/bresil/queerbr.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2011