

**Análise dos 10 anos de implementação e aplicabilidade da Lei nº 10.639/03:
conquistas, desafios e perspectivas na formação de professores¹.**

Wilverson Rodrigo Silva de Melo (UFPE)

1. Breve Reflexão

A Lei nº 10639/03² segundo Gomes; Jesus (2013, p.22) sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contraponha à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, bem como nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola.

As propostas da lei 10.639 se aplicam a todas as disciplinas do currículo escolar, mas principalmente a disciplinas de português, arte e história. A esta última, em especial, cabe o papel de discutir o tratamento dispensado a história e cultura africana e afro-descendente no Brasil. Após o final do século XIX, a história como disciplina escolar diluiu a história negra no Brasil e os livros passaram a apresentar o negro como um elemento estrangeiro que se incorporou a cultura nacional, de origem europeia, para qual ele contribuiu com um riquíssimo folclore. Sobre isso Fernandes informa que:

Apesar da renovação teórico-metodológica da História nos últimos anos, o conteúdo programático dessa disciplina na escola fundamental tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado. Inicia-se o estudo da chamada "História do Brasil" a partir da chegada dos portugueses, ignorando-se a presença indígena anterior ao processo de conquista e colonização. Exalta-se o papel do colonizador português como desbravador e único responsável pela ocupação de nosso território. Oculta-se, no entanto, o genocídio e etnocídio praticados contra as populações indígenas no Brasil: eram cerca de 5 milhões à época do chamado "descobrimento", hoje não passam de 350 mil índios. Os africanos, que aportaram em nosso território na condição de escravos, são vistos como mercadoria e objeto nas mãos de seus proprietários.

Nega-se ao negro a participação na construção da história e da cultura brasileiras, embora tenha sido ele a mão-de-obra predominante na produção da riqueza nacional, trabalhando na cultura canavieira, na extração aurífera, no desenvolvimento da pecuária e no cultivo do café, em diferentes momentos de nosso processo histórico. (FERNANDES, 2005, p.380)

Neste cenário em que a lei 10.639 completou dez anos de sua promulgação, devemos atentar e repensar os percalços e dificuldades enfrentadas pelos professores, assim como pela escola básica e o universo acadêmico quanto a formação educacional dos discentes no que tange a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, assim como a História e Cultura indígena.

Mais que isso, devemos levar em consideração aquilo que Chervel (1990) defende que “uma lei por si só não seria o suficiente para mudar ou inserir uma nova prática escolar, sendo necessário algo mais. É importante, mais que isso necessário, que ela atenda a alguma finalidade real do universo escolar”.

2. Os desafios ainda enfrentados passados quase uma década da implementação da Lei 10.639

2.1. A formação inicial e continuada dos docentes

Muito ainda se discute sobre o racismo, “democracia racial” e silenciamento por parte de professores e gestores como empecilhos para o avanço dos debates sobre estudos étnico raciais. No entanto, creio também que outro fator preponderante é a formação inicial e continuada dos docentes que estarão mais próximos do alunado na escola básica, pois embaraçado por essas questões (de déficit na formação pedagógica), o professor adota preliminarmente uma posição na qual os alunos são encorajados a se tornarem reprodutores de conteúdos, métodos e técnicas que o docente determina usando os conteúdos curriculares como o piloto automático de sua missão pedagógica.

Não investir na tarefa mais fundamental de ensinar o aluno a *aprender a aprender* traz consequências nefastas para ele e para a escola, tornando o ato de aprender mecânico, sem despertar a paixão

pela busca incessante do conhecimento para a vida e consequentemente para o exercício da cidadania. (Melo, 2011, p.99)

Entretanto, creio que essa ausência no aperfeiçoamento profissional do professor não deve ser tomada como prerrogativa justificável para a metodologia arcaica utilizada em sala de aula que protagoniza o aluno como um ser passivo de senso crítico. Como infere Krishnamurti (1994, p.15) "o homem ignorante não é o sem instrução, mas aquele que não conhece a si mesmo; e insensato é o homem intelectualmente culto ao crer que os livros, o saber e a autoridade lhes podem dar compreensão".

Sem sombra de dúvidas esta questão da subjetividade humana está muito além do debate teórico, haja vista que ninguém conscientiza ninguém. Penso ser necessário trabalhar com a diversidade e mostrar aos futuros educadores ainda na academia, que o modelo educacional brasileiro não é e nunca foi homogêneo, que a realidade no cenário sócio-cultural é outra, e que assim como fazemos alusão a cultura eurocêntrica, penso ser o caminho chave, debater as contribuições asiáticas, ameríndias e africanas como temáticas preponderantes de forma minuciosa e não apenas como "anexos ao conteúdo programático" como é comum vermos nos planos de aula de alguns docentes - creio que na maioria deles.

Segundo Pinto (2002, p.106-107), os professores em sua maioria não percebem o vínculo entre a temática "relações étnico-raciais" e suas disciplinas; quando tratam da temática o fazem à medida que situações contingenciais aparecem (o que nos leva a pensar que se as situações não se apresentam esta não é abordada); em alguns casos, tratam da temática de acordo com as datas comemorativas, ou seja, apenas em momentos específicos como os dias 13 de maio ou 20 de novembro, quando não, abordam voltando-se para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira como complementos ao conteúdo programático, na simples prerrogativa de se fazer enunciar que estão incluindo a lei 10.639/03 – no entanto o fazem como "enfeites" sem discutir e correlacionar de forma

minuciosa e analítica à “história do tempo-presente” defendida por Koselleck (2001, p.115-133).

Como assevera Coelho; Coelho (2013, p.78) muitos professores compreendem que a simples menção à África cumpre o previsto no *dispositivo legal*. Da mesma forma, é comum utilizar-se a África como mote para considerações sobre discriminação e preconceito. Nesse sentido, notamos serem frequentes as associações entre o conteúdo referido na legislação e o ensino de valores morais e éticos. Sempre que se fala em África e em Cultura Afro-Brasileira, se fala em racismo, em discriminação e em preconceito.

Para Coelho; Coelho (2013, p.78-79) em primeiro lugar, o conteúdo não é construído em sala de aula, ainda que os professores façam referência à África e à Cultura Afro-Brasileira, uma e outra não constituem o conteúdo formal. Em que pese à *boa intenção* que informa tais referências, ela não altera o fato de que África e Cultura Afro-Brasileira permanecem como fatores externos ao currículo, como curiosidades, como questões sobre as quais se pode erigir um conteúdo moral e ético, mas não como conteúdos determinantes do processo histórico brasileiro e da constituição da nacionalidade. Em segundo lugar, e em consequência do que acabou-se de apontar, ocorre que o conteúdo já referido não é internalizado pelos estudantes, de modo que ele não avança do estatuto de informação. Ele não é internalizado e, conseqüentemente, não sustenta a alteração de comportamentos (VYGOTSKY, 1998).

Penso também que é necessário desconstruir estereótipos imbricados de poder seja no âmbito científico-político ou de setores religiosos fanáticos que demonizam e subalternam a história e cultura africana e afro-brasileira. A construção de identidade de muitos profissionais da educação fora centrado em perspectiva curricular eurocêntrica, excludente e, por vezes preconceituosa, onde a partir de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito de “democracia racial” como assevera Munanga (1996, p.216) devemos atentar pelo fato de que somos um povo miscigenado;

e, acima de tudo, é a diversidade biológica e cultural que dificulta a nossa união e o nosso projeto enquanto povo e nação somos frutos de anos de mistura, portanto miscigenados, e não é dada autoridade a ninguém supor ou fazer apologia de uma cultura superior a outrem.

É a diversidade, as crises, as bonanças, as peripécias, as ironias, os pensamentos, as ações subjetivas impulsivas ou pré-meditadas, e toda uma miscelânea de ações que ratificam nossa humanidade - humanidade essa, que fora negada durante anos aos povos africanos e indígenas tratados como inferiores ou incapazes de socializar saberes compatíveis ao nível intelectual vigente (europeu) julgado "o melhor, o principal".

2.2. A relação da temática negra com a autonomia subjetiva dos profissionais da educação: os modos de apropriação

Para além das dificuldades citadas acima, penso que outro grande empecilho para a plenitude da aplicabilidade dos estudos étnicos raciais no ambiente escolar, está justamente na questão de autonomia de professores e gestores. Aproprio-me de Foucault (1979) para tentar destrinchar minha concepção. Partindo deste autor, infiro que cada ser humano no âmbito de seus ofícios e ambientes detém micros e macros poderes, e os utilizam como lhes convém, seja para melhorar, dificultar, estagnar ou abster-se de determinadas discussões e situações.

Segundo Silva (2013, p. 2) desde 2004 a implantação da Lei 10.639 tem se construído, enfrentando resistências silenciosas, mas não invisíveis, de gestores de sistemas de ensino, de diretores de escolas, de professores. Acostumados a políticas educacionais, inclusive as curriculares, universalistas, embora até mesmo adotem discursos sobre multiculturalismo, diversidade cultural, interculturalidade, tomam decisões, adotam medidas que mantêm desigualdades e hierarquias. Isto implica uma questão de subjetividade humana, pois ainda que haja os melhores cursos de aperfeiçoamento e capacitação de docentes, nada adiantaria se as visões estereotipadas e

discriminatórias ainda perpetuarem-se no medo da cultura do outro (parafraseando Tzvetan Todorov (1993) levando este profissional a na maioria das vezes discutir a temática pelo viés tradicional, externando uma falsa tolerância e/ou máscara sobre a história e cultura africana.

Seria necessário, acredito, para o entendimento dessa dificuldade, pesquisar quais fatores determina a apropriação do professor em relação aos diferentes conteúdos, quais são os saberes fundamentais em sua formação, seus saberes experienciais, sua memória escolar, representações que ele traz consigo do que seria um bom professor, fatores associados ao sexo, idade, etnia e religião. Alguns professores podem resistir a trabalhar os novos conteúdos relacionados à lei por julgá-los desnecessários, pois, para tais professores, a noção de uma sociedade racialmente igualitária parece estar profundamente arraigada, o que pode ser fruto de seus saberes construídos no decorrer do tempo, estes por sua vez para Tardif são saberes existenciais, uma vez que:

Um professor não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida e não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. Desse ponto de vista, convém ultrapassar a visão epistemológica canônica do sujeito e do objeto, se quisermos compreender os saberes do professor. (TARDIF, 2000, p.235)

Onde quero chegar com esta premissa? Bem, penso que a grande dificuldade do êxito de aplicabilidade da História da África e cultura africana e afro-brasileira, seja a integração escola e comunidade escolar. Não devemos alimentar a pseudocorrente de tornar a matriz africana a “principal” que a luz da contemporaneidade vem para escravizar a matriz branca (até mesmo como um culto aos estudos e pesquisas negras em detrimento das novas reflexões sobre a história e cultura europeia). Em minha concepção, deve ocorrer uma integração a partir de todos os sujeitos envolvidos (gestores, professores, pais e alunos), mas em especial dos gestores. Faz-se necessário este diálogo intersetorial escolar, para que o viés de negritude escolar avance os muros das

escolas e derrube os preconceitos e discriminações - como sugestão, este processo poderia ser efetuado elencando estudos e pesquisas sobrepersonagens e ícones indígenas e negros que contribuíram no desenvolvimento local e regional das cidades, para assim aproximar o discurso da prática.

No âmbito do ensino superior, esta premissa situar-se-ia nas atribuições dos Reitores e Coordenadores de Cursos de Graduação das Universidades, onde a meu ver deveriam buscar incluir a temática dos estudos de africanidade nas matrizes curriculares dos cursos. Porém, faço uma ressalva, não somente incluir a disciplina História da África e estudos étnicos raciais, mais ampliar o debate na academia desenvolvendo as demais disciplinas relacionando-as com a História Negra e Ameríndia.

Reflitamos! Na academia temos “História Antiga e História Moderna I, II, III”, entre outras disciplinas em que o debate das temáticas é feito de forma minuciosa. Se já chegamos até aqui, 10 anos depois da lei e mais de 500 anos de história de escravidão afro-indígena, não nos submetamos a um discurso e prática tímidos, sejamos mais ousados quiçá ambiciosos por incluir disciplinas - como exemplo e também sugestão: Pré-História da África, História da África I, II, III, História dos Povos Indígenas, Formação sócio-histórica indígena Ibero-Americana, dentre outros - que discutam a temática negra e indígena de forma mais contundente sobre enfoque da Nouvelle Historie, um panorama que valorize as micro histórias, aquilo que durante anos passou despercebido pelos currículos e formação docente.

Como afirma a Prof^a Iolanda de Oliveira (2013, p. 2) tratando-se da questão negra me parece legítima a ideia de “ir aos porões” (Veiga Neto, 2012), para dar sustentação sócio-histórica ao que se vive no presente, isto é, evidenciar as raízes do presente, os fatores que deram origem à condição atual do negro, os quais ressignificados através dos tempos, reaparecem com novas aparências, mas mantendo a natureza racista/racialista. Omitir as origens dos

problemas raciais sem apontar as maneiras pelas quais se desdobraram no presente é tender a sua naturalização e ignorar a sua origem social e histórica sem problematizá-los. O “ir aos porões” seria uma perspectiva de “*refundare*”, voltar às origens, adentrar nos meandros nas cavernas, nas lacunas da historiografia da História da África e da Cultura africana e afro-brasileira.

2.3. *Descaso ou falta de incentivo? Entre a realidade e a vontade de se trabalhar estudos de africanidade no cotidiano escolar*

Outro empecilho que quero aqui destacar retoma a questão de autonomia do professor e gestor. Se, como já mencionei o ser humano imbricado de subjetividade pode caminhar de forma oposta ao esperado (saber, mas fingir não saber ou abster-se de algum diálogo ou assunto) e impedir o diálogo intersetorial e creio interdisciplinar, estes mesmos sujeitos (professor e gestores) são limitados em suas ações.

A implementação da Lei 10.639/03 é sem dúvida uma grande conquista, no entanto comparo-a a Lei áurea, pois ambas, oficializam as lutas e anseios de liberdade, reconhecimento e outras categorias analíticas principalmente aspiradas pelos negros, no entanto, não se criam mecanismos de auxílio e aporte a estas leis para o sucesso de sua aplicabilidade.

O que quero dizer? Bem, por mais que alguns professores e gestores queiram, lutem, trabalhem para aplicar os estudos étnicos raciais no ambiente escolar (seja por meio do diálogo intersetorial, interdisciplinar ou envolvimento com a comunidade escolar), devemos lembrar que o suporte da lei é insuficiente para isso, pois não se dispõem e/ou destina um tempo, carga horária remunerada para que os mesmos planejem e executem os projetos, quiçá materiais e aportes didáticos voltados para a inclusão do estudos étnicos raciais negros e indígenas na escola. Muitos docentes e gestores até desenvolvem com bravura este trabalho de inclusão, mas esbarram na burocracia da lei que não lhes destina um tempo preciso e remunerado para planejamento, pesquisa e desenvolvimento da educação inclusiva.

Por este agravante, é que muitos docentes e gestores na pretensão de desenvolver a educação para os direitos étnicos raciais (negros, indígenas, asiáticos, etc.) sem esta hora-atividade remunerada, contando quase que apenas com seus finais de semana (que na maioria das vezes ao invés do lazer, estão planejando aulas ou corrigindo trabalhos de classe), decidem por não enveredar e investir nesta causa educacional tão importante para a sociedade brasileira.

Acredito que os nossos legisladores não promulgam leis de aporte e auxílio para essa hora-atividade (emprego este termo, por não encontrar outro mais pertinente), porque são seus filhos brancos que também estão inseridos neste sistema educacional. É preciso refletir que na maioria das vezes não é seu interesse que seus filhos apreendam na escola as marcas que seus antepassados deixaram, nem tampouco desconstruir o estereótipo familiar de sobressalto social diante do "outro" (como diria TODOROV, 1979).

Considerações Finais

Ainda que em muitos lugares do Brasil seja perceptível esse "silenciamento" e esta "abstenção" do debate e compartilhamento dos estudos étnico raciais no âmbito escolar. Devemos enunciar que houve sim muitos avanços nos estudos de matriz africana nestes últimos anos. Basta lembrarmos dos Neab's, grupos de pesquisa, a inserção da temática negra nos currículos da ensino básico e superior, o aumento de produções escritas (tcc's, monografias, dissertações, teses, artigos, livros, dentre tantos outros.) e iniciativas como a realização do seminário virtual nacional sobre a História da África e Cultura africana e afro-brasileira ocorrido neste ano de 2013, dentre outros.

A própria pesquisa³ coordenada pela Prof.^a Nilma Lino Gomes, já apresenta que houve significativos avanços da expansão e aplicabilidade dos estudos étnico raciais e da História e Cultura africana e afro-brasileira. No entanto, penso que os avanços devem continuar na mesma proporção, devemos, sobretudo, lutar para que as formações de professores, as matrizes

curriculares dos cursos de graduação elenquem uma formação pautada no multiculturalismo e assim ofertem disciplinas ou formas de saberes sobre a história dos povos africanos, asiáticos e ameríndios – desconhecidos ou conhecidos apenas superficialmente por muitos brasileiros.

Até que ponto podemos inferir e saudar as conquistas nos estudos da História da África, História dos povos indígenas no Brasil e cultura africana, afro-brasileira e ameríndia, se não pararmos para analisar que os modelos de escola, educação, e avaliação do ensino-aprendizagem ainda são fundamentados durante séculos no modelo europeu (branco)?

Descolonizar os currículos, o modelo de escola e os modelos de avaliação são mais dos alguns desafios para a educação escolar. Muito se tem discutido sobre a rigidez das matrizes curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Para Gomes (2012, p. 107-108) a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. A superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a resignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira.

Segundo Gomes (2012, p. 108) esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores. No entanto, devemos ir mais além, devemos “ir

aos porões”, aos meandros dos processos históricos e retirar as máscaras e escamas que encobrem não só a História afro-indígena – trilhar pelos rastros e a exemplo de “Pénelope”, tecer os fios historiográficos desta colcha de retalhos que é a História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Notas

¹ Este trabalho surgiu a partir de pesquisas realizadas desde 2009 sobre os estudos étnico raciais nas escolas municipais da cidade de Santarém/PA, como também em virtude do Seminário Nacional Virtual realizado pela Fundação Joaquim Nabuco, onde mais de 5.000 estudantes, professores e pesquisadores discutiram sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, assim como socializaram suas experiências educacionais.

² Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 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. § 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, de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação".

³ Pesquisa realizada em âmbito nacional intitulada "Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei n. 10.639/2003", foi coordenada nacionalmente pela Profa. Dra. Nilma Lino Gomes. A pesquisa foi realizada, em 2009, pelo Programa de Ações Afirmativas da UFMG, a qual foi apoiada e financiada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC – e a representação da UNESCO no Brasil, buscou mapear nacionalmente e analisar os modos através dos quais a implementação da Lei 10.636/2003 tem se configurado na rede pública de ensino do país – Parte dos resultados está publicada nos artigos da Educar em Revista/UFPR e foram utilizados no corpo deste trabalho em forma de referências e citações.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Aline Patrícia da Silva. et. al. **Manual para normalização de trabalhos acadêmicos**. Canoas: Ulbra, 2006. 98 p.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**, 2, 1990, p. 380.

COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013. Editora UFPR.*

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: Desafios e possibilidades. *Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, set./dez. 2005.*

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR.*

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.*

KOSELLECK, Reinhart. Los estratos del tempo: estudios sobre la Historia. Barcelona: Ediciones Pídot Ibérica, 2001, 154 p.

KRISHNAMURTI, J. A educação e o significado da vida. São Paulo: Contrix, 1994. p.15

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003, 310 p.

MELO, Wilverson R. S. de. Os desafios e perspectivas do papel social do educador no século XXI. In: **VII Congresso de Ciência e Tecnologia da Amazônia e XI Salão de Pesquisa e Iniciação Científica do CEULS/ULBRA, 2011, Pesquisa e Tecnologia (Anais) ... Santarém: CEULS/ULBRA, 9-11 de Novembro de 2011. p. 98-102(CD-ROM).**

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. SCHWARCZ, Lilia K. M. e QUEIROZ, Renato da Silva (Org.). **Raça e Diversidade.** São Paulo: Edusp, 1996. p. 213-229.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Lei 10.639/2003 --- Dez anos, o que mudou na educação brasileira?** . 2013, 10p. (Texto elaborado e disponibilizado especialmente para o Seminário Nacional Virtual sobre História e Cultura africana e afro-brasileira realizado na plataforma moodle da Fundação Joaquim Nabuco).

PINTO, Regina Pahim. A questão racial e a formação dos professores. In: OLIVEIRA. Iolanda de (org). **Relações raciais e educação: temas contemporâneos**. Niterói: EdUFF, Cadernos PENESB 04, 2002, p. 106-109.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO, 2005. p. 227-278

SILVA, Petronilha B. G. 10 anos da lei nº 10.639/03 – Um olhar crítico-reflexivo. 2013, 6p. (Texto elaborado e disponibilizado especialmente para o Seminário Nacional Virtual sobre História e Cultura africana e afro-brasileira realizado na plataforma moodle da Fundação Joaquim Nabuco).

TARDIF, M e **RAYMOND**, D. “Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº73, Dez/2000.

VEIGA NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões**. Revista Brasileira de Educação, v.17, n50, maio-agosto/2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Afeche e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América: a questão do outro**. [tradução Beatriz Perrone Moisés]. São Paulo: Martins Fontes, 1993.