

## POR UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Jurandir de Almeida Araújo\*

Beatriz Giugliani\*\*

**Resumo:** Educação das Relações Étnico-Raciais pressupõe a inclusão da história e cultura dos diferentes grupos étnico-raciais no currículo escolar, com especial atenção ao contexto onde a escola está inserida e aos grupos historicamente estigmatizados. O objetivo do artigo é refletir e contribuir com a discussão acerca da importância de uma educação que contemple a diversidade étnica e cultural do povo brasileiro e da humanidade. Acreditamos que fazer valer as leis 10.639/03 e 11.645/08, suas respectivas diretrizes curriculares nacionais e as políticas educacionais afirmativas, continua sendo um dos maiores desafios no fazer e no pensar educacional dos brasileiros. Passado mais de uma década da criação da lei 10.639 percebe-se que a maioria das escolas brasileiras ainda não a implementou de fato, existindo apenas ações pontuais, superficiais, descontextualizadas e sem continuidade, em datas como 13 de maio e 20 de novembro. No caso da lei 11.645 em datas como 19 de abril e dia do folclore.

**Palavras-chave:** Educação das Relações Étnico-Raciais. Leis 10.639 e 11.645. História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

### 1 Introdução

As ações e reivindicações por uma educação que contemple a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro não é algo recente na história da educação brasileira. Desde o século passado que os movimentos sociais, especialmente, o Movimento Negro brasileiro, vêm, de forma contínua, desenvolvendo ações estratégicas para que esta aconteça, isto é, para que, de fato, haja uma transformação no currículo escolar.

Desde as primeiras organizações negras, pós-abolição, que a educação se tornou uma das principais preocupações, reivindicações e frente de ação do Movimento Negro brasileiro. Já na década de 1940 a discussão acerca da necessidade de políticas públicas diferenciadas para a população negra passa a fazer parte efetiva da pauta de ação deste movimento. Contudo, é a partir de 1970, no contexto da ditadura militar, quando emergem, no cenário político e social do país, diversas e diversificadas organizações negras de caráter político,

---

\* Mestre em Educação pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Desigualdade e Diversidade e da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) pela Justiça Social – ABRAPPS. Professor Formador do Curso de História EaD da UNEB. E-mail: [juran-araujo@hotmail.com](mailto:juran-araujo@hotmail.com)

\*\* Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura – UFRB. E-mail: [bgiugliani@yahoo.com.br](mailto:bgiugliani@yahoo.com.br)



cultural ou religioso, que essa discussão ganha maior visibilidade na agenda política e social do país através desses grupos organizados. Desencadeia-se assim uma série de reivindicações e pressões para que o Estado cumpra com a sua função de oferecer a todos os cidadãos e cidadãs brasileiros direitos básicos, como saúde, educação, segurança, moradia, entre outros.

Entretanto, além de reivindicar direitos negados ou negligenciados pelo Estado, a exemplo do direito à educação pública e democrática, as organizações negras passam a elaborar e por em prática abordagens educacionais contemplando a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, tendo como princípio básico a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana (ARAÚJO, 2013), abordagens que têm contribuído expressivamente para o pensar e o fazer educacional dos brasileiros na perspectiva multicultural.

Da mesma forma, outros movimentos sociais passam a pressionar o Estado a assumir uma posição e tomar providências a respeito dos direitos negligenciados por ele a grupos e sujeitos historicamente marginalizados social, cultural, econômica e politicamente. Segundo Silva, Edson (2011, p. 124):

Nas últimas décadas, em novos cenários políticos, os movimentos sociais com diferentes atores conquistaram e ocuparam seus espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito às sociodiversidades. Identidades foram afirmadas, diferentes expressões socioculturais passaram a ser reconhecidas e respeitadas, o que exigiu discussões, formulações e fiscalizações de políticas públicas que respondam às demandas de direitos sociais específicos.

Graças às reivindicações e pressões dos movimentos sociais, em particular do Movimento Negro, algumas políticas de ação afirmativa<sup>1</sup>, especialmente no campo educacional, foram criadas, contribuindo significativamente para os avanços que se tem alcançado no combate as desigualdades sociais e raciais, principalmente na promoção da educação das relações étnico-raciais, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Todavia, mesmo com os avanços decorrentes das políticas educacionais afirmativas, o sistema de ensino brasileiro “ainda não se desprende das amarras que o prende a um currículo homogeneizante, eurocêntrico e monocultural que não atende às demandas e aos interesses dos diferentes grupos étnico-raciais e culturais que frequentam os diferentes níveis e modalidades de ensino (sic)” (ARAÚJO; MORAIS, 2013, p. 02). Ou seja, uma educação

---

<sup>1</sup> “Conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego” (GOMES, 2001, p. 40).



que privilegia apenas os saberes da cultura hegemônica e cala-se perante os saberes das demais culturas, vistas como inferiores pelos grupos dominantes.

Nesta perspectiva, como salienta Paixão (2006, p. 18), “o enfrentamento das questões derivadas das relações étnicas e raciais encontra-se, certamente, entre os maiores desafios da humanidade no século XXI”. Desafio esse que a escola e os profissionais que nela atuam são obrigatoriamente chamados a intervir, se posicionar e mediar à interação entre os diferentes sujeitos e culturas presentes nos diferentes ambientes educacionais. Contudo, há ainda uma resistência da maioria das escolas e dos profissionais, de modo geral, em assumir seus papéis. A escola enquanto lugar de formação para a cidadania e para a diversidade e o professor como mediador dos conhecimentos e saberes diversos, independente de pertencimento étnico-racial e/ou cultural dos diferentes sujeitos que circulam pelo espaço escolar, ainda não estão comprometidos com a educação das e para as relações étnico-raciais, como orientam as políticas educacionais vigentes.

Assim, o objetivo deste artigo é refletir e contribuir justamente com a discussão acerca da importância de uma educação que contemple a diversidade étnica e cultural do povo brasileiro e da humanidade, enfocando as leis 10.639/03 e 11.645/08 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais. A partir da compreensão de que a Educação das Relações Étnico-Raciais pressupõe a inclusão da história e cultura de todos os grupos étnico-raciais no currículo escolar (negros, brancos, indígenas, ciganos, amarelos e outros), com especial atenção ao contexto social, político histórico no qual a escola está inserida, nos propomos a desenvolver algumas ideias à luz dos teóricos que discutem a temática, tais como: Araújo (2013, 2012), Araújo e Moraes (2013), Colares, Gomes e Colares (2010), Gomes (2002, 2010, 2011, 2012), Silva, Ana (2010), Silva, Petronilha (2010), entre outros.

## **2 Educação das e para as relações étnico-raciais**

Em verdade, a educação brasileira permanece resistente à inclusão da discussão sobre as relações étnico-raciais, às diferenças e à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no interior das escolas. Talvez possamos creditar essa resistência a uma história de reforma educacional indiscutivelmente fundada em modelos tecnocráticos, eurocêntrico e monocultural, o que implica considerar a diversidade sob um aspecto político e determinar



socialmente a diversidade como um campo para hierarquizações, exclusões e violações dos direitos sociais, intelectuais, sexuais, etc.

Se considerarmos o cotidiano pedagógico da sala de aula, é possível afirmar que as temáticas e conteúdos sobre diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, como orientam as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, não são trabalhados satisfatoriamente nas escolas. Quando trabalhados, quase sempre os são de forma pontual, superficial, descontextualizada e sem continuidade, e em datas específicas, como: 19 de abril (dia do índio), 13 de maio (abolição da escravidão), 22 de agosto (dia do folclore), 20 de novembro (dia Nacional da Consciência Negra) ou por iniciativas isoladas de professores comprometidos com a educação das relações étnico-raciais. Conforme os estudos de Araújo (2013, p. 122), “a escola ainda não utiliza materiais didáticos que apresentam pessoas negras e indígenas como referência, minimizando a participação e a importância destas na formação do Brasil”.

Repensar acerca do significado do conhecimento e, em particular, da educação escolar tornou-se uma das primeiras necessidades do mundo contemporâneo, pondera Coimbra (2006). Ressalta que na contemporaneidade a estrutura curricular passa a ter um formato mais globalizante, baseada em eixos temáticos, estreitamente articulados com as problemáticas sociais do cotidiano, onde a construção do conhecimento desloca-se do sujeito individual para os processos coletivos e a diversidade humana torna-se referência básica para a prática curricular, manifestando-se através da linguagem e da comunicação (COIMBRA, 2006).

Nesta perspectiva, concordamos com Silva (2007) que em contexto multicultural e pluriétnico, a exemplo do Brasil, o assunto aprender e ensinar em meio a relações étnico-raciais é amplo e permite múltiplas aproximações. Porém, a educação formal, no Brasil, como vem sendo apontado, pouco contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos sobre grupos étnico-raciais e culturais tidos como inferiores pela cultura hegemônica, a exemplo de negros e indígenas; menos ainda, para fortalecimento da autoestima e de uma identidade étnico-racial positiva dos sujeitos pertencentes a tais grupos; persistindo com um modelo eurocêntrico e monocultural de ensino-aprendizagem que leva em consideração apenas a história e a cultura dos grupos dominantes, isto é, os saberes da cultura hegemônica.

Quando se analisa de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita em grande parte das instituições escolares, inclusive em regiões onde a população negra ou indígena constitui maioria, chama fortemente atenção a arrasadora presença da



cultura hegemônica. A sociedade brasileira em geral e, em particular, a educação assimila e reproduz o imaginário popular a respeito da população negra e indígena como populações inferiores, de segunda classe. As culturas, as vozes, os saberes dos grupos estigmatizados costumam ser silenciadas, anuladas nas escolas como possibilidade de resistência ou reação a subalternização a que estes grupos estão condicionados.

Os conteúdos culturais, no caso da cultura afro-brasileira e indígena, e mais a vida e a realidade dessas mesmas comunidades, raríssimas vezes são usados com conteúdos de reflexão, investigação, muito menos são vivências contempladas no dia a dia do fazer pedagógico. Ou seja, a escola tende a enfatizar a assimilação das diferenças culturais ao invés de tratar os estudantes como portadores de memórias sociais diversificadas, massificando-os, negando-lhes o direito de falar e representar na busca de conhecimento, aprendizagem e autodeterminação. Para Araújo e Moraes (2013, p. 05):

A escola, quando analisa o passado de um povo, tendo por base apenas os preceitos dos seus alzozes, ou quando trabalha de forma acrítica acerca das informações sobre a real formação deste, é o mesmo que silenciar diante do estado de ignorância em que se encontra a maioria dos educandos acerca das diferentes culturas estigmatizadas e consideradas inferiores.

Daí a dificuldade de muitos estudantes negros, de modo geral, das pessoas negras, se reconhecerem e assumirem-se como afrodescendentes. Daí também a dificuldade de muitos professores e estudantes que às vezes se negam a discutir questões históricas e culturais que lhes são apresentadas como forma de valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, de reconstrução da identidade negra e do orgulho de ser negro e da ancestralidade africana.

Logo, o silenciamento e a invisibilidade da realidade das comunidades afro-brasileiras e indígenas ajudam, portanto, a configurar mentalidades etnocêntricas, ao mesmo tempo em que desestimulam as crianças, jovens e adultos negros e indígenas a conhecer e valorizar a sua própria cultura, assegurando assim a continuidade da sua comunidade. Na ausência de conteúdos curriculares que fortaleça a sua identidade étnica-cultural esses sujeitos passam a reivindicar para si o ideal de branqueamento. Muitas outras questões derivam desta situação como as de identidade, pertencimento e as lutas de libertação.

Para Colares, Gomes e Colares (2010, p. 198):



É importante identificarmos as abordagens e estereótipos que desvalorizam as manifestações originárias dos segmentos economicamente excluídos, entre eles os negros e os indígenas como resultado de um processo de naturalização e conservação de uma ordem baseada na apropriação privada dos meios de produção.

Ou seja, o processo de naturalização e conservação da ordem social, econômica, política e cultural extremamente desigual tem no racismo e nas práticas racistas seus principais sustentáculos. Segundo Queiroz (2002, p. 15), “qualquer que seja o âmbito e a dimensão observados, negros e brancos estão desigualmente situados com relação ao acesso às oportunidades. É assim no mercado de trabalho, na educação e em qualquer outro espaço da vida brasileira”. A nosso ver, isso evidencia que as desigualdades que permeiam a sociedade brasileira não são apenas de ordem social, mas racial.

Referindo-se à educação, Reiter e Dias (2005, p. 112) ponderam que os fatores estruturais que emperram o sucesso mais duradouro das reformas educacionais empreendidas no Brasil e na Bahia, nas últimas décadas, são

a permanência de práticas de cunho racista e elitista que permeiam toda a sociedade brasileira garantindo a manutenção de uma situação de privilégio face aos grupos populares e a divisão da educação em dois sistemas - um para a perpetuação da exclusão, e outro para a manutenção de privilégio.

Neste sentido, como salienta Costa (2006, p. 218), “num país que discrimina negros, os brancos, mesmos que não sejam agentes diretos do racismo, são os beneficiários materiais das desigualdades produzidas pelas adscrições raciais”. A manutenção de privilégios dos brancos, em todos os setores da sociedade, principalmente, no educacional, ocorre em detrimento dos direitos dos grupos historicamente subalternizados – negros e indígenas. Se pararmos para analisar, isso acontece desde o início da formação da nação brasileira, ou seja, desde o período colonial.

Do ponto de vista de Colares, Gomes e Colares (2010, p. 211):

Devemos nos colocar frontalmente contra as perspectivas que abordam a história das chamadas minorias de forma folclorizada e pitoresca. Afinal, a miséria, a segregação, o racismo, bem como a opulência possuem uma história. Desvelar a trama da história é da mais alta relevância para a superação das injustiças sociais.

Logo, compreendemos e concordamos com Pelbart (1993), que é necessário criar novas formas de relacionar-se com o diferente, com a diversidade, com o “outro” que não é mais um “mesmo” de mim. “Não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, com essa tolerância neoliberal tão em voga”. Ao contrário, afirma o autor, é importante intensificá-las, incitá-las, produzi-las e “recusar a homogeneização sutil, mas déspota em que incorremos

às vezes, sem querer, nos dispositivos que montamos quando subordinamos um modelo único, ou uma disposição predominante” (PELBART, 1993, p. 23).

Acreditamos que resgatar a memória histórica dos diferentes grupos étnico-raciais que compõe a nação brasileira e insistir em políticas educacionais que recuperem as culturas negadas e silenciadas no currículo escolar é algo urgente e necessário. Pois, como ressalta Silva, Ana (2010, p. 55), “reconhecer o passado histórico e a cultura dos diversos povos é um passo importante para o acolhimento das diferenças, no sentido de permitir uma participação ativa desses povos nos bens econômicos e de prestígios, na nação onde estão situados”.

Acreditamos também que os currículos desenvolvidos nas salas de aula, como vimos falando, vêm pecando pela parcialidade no momento de definir os conteúdos culturais a serem trabalhado em sala de aula. Com isso, a história e a cultura dos grupos étnico-raciais historicamente estigmatizados, continuam reduzidas a atividades e/ou unidades isoladas, a exemplo das datas comemorativas, as quais se as analisarmos veremos que se trata de atividades que se propõem a algo a-histórico, estereotipado e até mesmo deformado sob a perspectiva da descontinuidade.

Se um dos objetivos da educação é o de contribuir para que os estudantes possam reconstruir a cultura que essa sociedade considera mais indispensável para poderem ser cidadãos ativos e solidários, críticos e democráticos é claro e evidente que não podemos partir de uma ignorância daqueles conhecimentos, destrezas e valores culturais que a juventude valoriza acima de todas as coisas. Contudo, se nega, se omite a contribuição desses grupos como culturais e como grupos culturais juvenis e/ou infantis.

Nesta direção, Araújo (2012, p. 123) pondera:

É preciso transformar os diferentes espaços educativos em ambientes de inclusão; de combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação; de troca de ideias; de respeito à diversidade; de resgate da autoestima; de reconhecimento e valorização da história e identidade das minorias historicamente discriminadas, bem como, da afirmação do caráter pluriétnico e multicultural da nossa sociedade. Caso contrário, torna-se difícil que os grupos menos favorecidos tenham chances reais de melhorar as suas condições de vida.

Não podemos esquecer que “o desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural” (SILVA, 2007, p. 505). Portanto, fazem-se urgentes políticas e abordagens educacionais que contribuam para a promoção de uma educação heterogênea, pluricultural, que contraponham as formas de

sujeição, submissão da subjetividade, dominação e exploração de um grupo em detrimento de outros. Pois, como salienta Pereira (2006), a forma como a escola lida com as características (hábitos, costumes, visões de mundo, etc.) dos diferentes sujeitos que frequentam seu espaço, e sua compreensão do que é ser negro, homossexual, mulher, indígenas, etc., influencia e determina o tipo de conhecimento por ela produzido.

Assim, acreditamos que os desafios das escolas e das políticas educacionais perpassam pelo currículo e pelos cursos de formação de professores. Daí a necessidade de propostas educacionais que redimensionem a perspectiva cultural e política e levem em conta “seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores da história” (DAYRELL, 1996, p. 136). Questionar as relações de poder que se exerce como rede estendida sobre o todo das estruturas sociais é uma questão que necessita atualização constante no plano intelectual, político e social, tanto por parte das escolas quanto por parte dos professores, gestores e coordenadores.

É preciso romper com os “significados produzidos em perspectivas eurocêntricas e que têm sido adversos a africanos e afrodescendentes, por instigá-los a se submeter a interesses e pensamentos que se pretendem universais” (SILVA, Petronilha, 2010, p. 42), e que legitima as desigualdades sociais e raciais que permeiam a sociedade brasileira e, por consequência, o sistema escolar.

### **3 Entraves e perspectivas na efetivação da lei 10.639/03**

A Lei Federal 10.639, sancionada em janeiro de 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, trata-se, segundo Gomes (2011), de uma resposta às pressões históricas do Movimento Negro Brasileiro que insistia (insiste) em colocar a diversidade étnico-racial e cultural e o direito à educação no campo da equidade, e indagava sobre a implementação de políticas públicas de caráter universalista. Pondera ainda que esta se soma a Resolução CNE/CP 01/2004<sup>2</sup> e o Parecer CNE/CP 03/2004<sup>3</sup> para garantir o direito à educação e o direito à diferença (GOMES, 2011), para promover a educação das relações étnico-raciais.

---

<sup>2</sup> Resolução CNE/CP 01/2004 detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei 10.639, compõe um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000.





Além de estratégia de luta, a Lei 10.639/03 aponta para a necessidade da construção alternativa da história do mundo, e não somente da África. A proposta é uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante (MENESES, 2007). Compreende-se que toda experiência pedagógica emancipatória serve para desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e desenvolver nos estudantes e professores indignação, inconformismo, espanto (SANTOS, 1994), estimulando o surgimento de um novo tipo de relação entre saberes, sujeitos e grupos étnico-raciais e culturais.

Todavia, perceber-se que as iniciativas para a concretização da lei 10.639 e das políticas afirmativas carecem de enraizamento e o que persiste é certo desconhecimento diante do trato pedagógico da diversidade étnico-racial por parte dos professores, coordenadores, gestores e secretários de educação. Pensamos, pois, que a concretização das referidas políticas dependem da indispensável e necessária mobilização da sociedade civil para que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais (GOMES, 2011), e depende, ainda (inclusive), da participação efetiva das universidades públicas e privadas, e seus núcleos de pesquisas.

Até o momento o que se tem presenciado na educação brasileira são práticas pedagógicas que se recusam à discussão da diferença. Segundo pesquisas realizadas nos últimos anos, Araújo (2012), Castro (2009), Hasenbalg (2005), Seabra (2009), entre outros, a escola se configura como um lugar onde se produzem e reproduzem as desigualdades sociais e raciais. Nesse lugar de construção e transmissão de conhecimentos, interesses e necessidades de diferentes grupos étnico-raciais e culturais se entrecruzam, preponderando os dos que têm poder de influir nas decisões políticas, ficando esquecidos ou sendo desqualificados os dos demais (SILVA, Petronilha, 2010).

Porém, com as leis 10.639 e 11.645, que discutiremos no próximo tópico, tanto as escolas públicas quanto as escolas privadas brasileiras estão desafiadas a revisar suas posturas, valores, conhecimentos, sobretudo, o currículo. Tais leis colocam em urgência a necessidade de formulação de novas abordagens educacionais que tenha como princípio básico a diversidade humana e cultural que compõem o Brasil e o mundo.

---

<sup>3</sup> Parecer CNE/CP 03/2004 aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.



Pedagogias diferenciadas, inclusive no modo de abordagem dos temas estudados, precisam ser construídas. Sem saber da história, das culturas, das relações políticas, das formas de luta e resistência que afligem o continente africano, a diáspora africana e a realidade da população negra e indígena brasileira, não podemos falar em educação das relações étnico-raciais. Desta forma, cairemos no fosso da folclorização da superficialidade nas abordagens das culturas africanas (GOMES, 2010), afro-brasileiras, indígena, ciganas, dentre tantas outras culturas estigmatizadas.

A mudança nos métodos pedagógicos e uma formação docente que dê subsídios para os professores trabalharem com a diversidade de forma igualitária, que respeite e valorize as diferenças, são elementos imprescindíveis para estimular uma perspectiva cultural que abarque a complexidade das culturas e das experiências humanas, tanto a nível local quanto a nível global. Para avançarmos, precisamos compreender, de fato, a lei 10.639/03, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004 dentro do sistema complexo que é as relações étnico-raciais no Brasil. Uma vez que, como observa Gomes (2011, p. 116):

A lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais.

Muitos são os entraves que dificultam a efetivação da lei 10.639, dentre esses se destacam: a indiferença dos governantes em somar esforços para que a referida lei seja cumprida nas escolas; a omissão dos gestores em fazer valê-la no currículo escolar; e, principalmente, a falta de compromisso da maioria dos professores em trabalhar a educação das relações étnico-raciais. Estes se utilizam de diferentes desculpas para justificar a falta de iniciativa e negligência deles diante a obrigatoriedade da lei.

Mesmo existindo uma disposição do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e das Secretárias Estaduais e Municipais de Educação em oferecer formação continuada para professores, coordenadores e gestores visando à implementação da lei 10.639, os professores, em geral, costumam queixar-se da falta de material didático e/ou formação inicial e continuada que lhes deem subsídios para trabalhar com a referida lei em sala de aula. Em verdade, muitos municípios brasileiros ainda não instituíram políticas para implementação da lei supracitada, havendo professores que a desconhece ou só a conhece de ouvir falar.

Em meio às desculpas, o que se percebe é a existência de um imaginário pedagógico que considera as questões étnico-raciais e culturais como função exclusiva daqueles



professores que assumem uma atitude política perante as mesmas. Imaginário esse que carece de reflexões que estimule professores e demais profissionais da educação a reverem suas posturas e seus valores perante a temática da diversidade; reflexões que os despertem para as novas concepções de educação, isto é, a colocar em prática abordagens pedagógicas sobre a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro e da humanidade. Reflexões que busquem explicar a persistência da relação colonial na construção da história mundial que, articuladas em rede, permitam uma concepção cosmopolita sobre o mundo.

Assim sendo, as escolas, os movimentos sociais, as universidades, o Estado e a sociedade, em geral, precisam se unir para por em prática a educação das relações étnico-raciais. Pois, como salienta Gomes (2003, p. 71), “a luta pelo direito e pelo reconhecimento das diferenças não pode se dar de forma separada e isolada e nem resultar em práticas culturais, políticas e pedagógicas solitárias e excludentes”. Para a referida autora, a superação da situação de subalternização de saberes produzidos pela comunidade negra, da presença dos estereótipos raciais nos livros didáticos, da estigmatização do negro e da “versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças)”, podem ser transpostos através de projetos que incluam pedagogias diferenciadas (GOMES, 2010, p. 104). Pedagogias que propiciem à expressão dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, levando em consideração as especificidades e peculiaridades dos sujeitos – modo de ser, pensar, sentir, se relacionar e estar no mundo.

Paradoxalmente aos entraves encontrados na implementação da lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais, sentimos soprar um ar relativamente propício para renovação de programas curriculares que possam favorecer, efetivamente, o fortalecimento e o reconhecimento das contribuições dos negros, dos indígenas, entre outros à sociedade brasileira.

#### **4 Desafios e possibilidades para a implementação da lei 11.645 nos currículos escolares**

A lei 11.645/08 não anula a lei 10.639/03 e sim a complementa ao incluir e tornar obrigatório o ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos currículos escolares do ensino fundamental e médio. Assim como a lei 10.639 é resultado das reivindicações e pressões das organizações que compõem o Movimento Negro brasileiro, a 11.645 também é



decorrente das reivindicações e pressões das lideranças de diferentes etnias indígenas. Neste sentido, concordamos com Pereira (2011, p. 148) quando afirma que:

Como produções culturais e circunstanciais, as leis são resultado geralmente de diferentes interesses em confronto presentes num complexo mosaico de forças e de tensões. Da mesma maneira que sua produção é resultante de negociações e disputas, a recepção das mesmas também se realiza em cenários sociais em que não faltam diversos interesses, opiniões e interpretações.

É importante ressaltar, contudo, que tanto a lei 10.639 quanto a 11.645 apresentam lacunas e contradições nas suas formulações. Torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas, públicas e privadas, do ensino fundamental e médio, porém não inclui outros níveis e modalidades de ensino, a exemplo da educação infantil, da educação de jovens e adultos (EJA) e do ensino superior. Este último principalmente, já que são nas licenciaturas que formam professores aptos a atuar na educação básica. Se o professor não tem conhecimento e nem embasamento teórico para trabalhar com a diversidade, como irá colocar em prática a educação das relações étnico-raciais? Outro ponto contraditório é: se em ambas as leis diz que essas temáticas devem ser incluídas nos currículos escolares porque discriminar as disciplinas de história, literatura e arte?

Pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva para a diversidade significa pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diferença. Não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim o questionamento, a participação e a decodificação de teorias, conceitos, discursos e mensagens que compõem o currículo e as práticas em sala de aula e que muitas vezes se apresentam impregnados de preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões. A troca de saberes e o diálogo apresentam-se como instrumentos indispensáveis, a partir do qual professores e alunos possam estabelecer uma dinâmica de entendimento e reflexão, em que as “vozes” de todos sejam ouvidas, e que deve permear todas as áreas do currículo.

Como num processo de produção de significados, o currículo pode e deve ser revisado, examinado a partir de uma perspectiva multicultural que, acreditamos, favorecerá a compreensão de que as identidades e as posições políticas não são fixas e estáveis, mas sim flutuantes, híbridas. Ora, precisamos questionar e refletir:

Quais conhecimentos estão incluídos e quais conhecimentos estão excluídos do currículo? Quais grupos sociais estão incluídos – e de que forma estão incluídos – e quais os grupos sociais estão excluídos? Como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais – de gênero, raça e classe – são produzidas ou reforçadas? E, naturalmente, a pergunta mais importante como



educadores e educadoras, nesses processos de divisão e, portanto, de relações de poder? (SILVA, Tomaz, 2011, p. 192).

Estes questionamentos de Silva nos ajudam a pensar sobre a negação de certos conhecimentos e o reforço de outros nos currículos escolares. E ainda, “quais são os sujeitos da representação contida nos [nossos] textos curriculares?” De acordo com o autor supracitado, “é no currículo que o nexa entre representação e poder se realiza, se efetiva” e que “as narrativas, as categorias, as culturas dos diferentes grupos sociais estão representadas no currículo de acordo com as relações de poder entre esses grupos sociais” (SILVA, Tomaz, 2011, p. 194). Daí o porquê da resistência da escola em colocar em prática a educação das e para as relações étnico-raciais.

Nessa medida, se pararmos, por exemplo, para analisarmos a imagem representativa dos povos indígenas nos textos curriculares, livros, materiais didáticos e paradidáticos, no imaginário popular e nos meios de comunicação, mesmo com o progresso na revisão da historiografia oficial, encontramos ainda uma imagem depreciativa, homogeneizadora e estereotipada. Imagem na qual os diferentes povos indígenas aparecem nus ou seminus, representados como selvagens, ignorantes, preguiçosos, não civilizados, exóticos, como se permanecessem no mesmo nível de desenvolvimento social em que se encontravam no período colonial. Nessa direção, Luciano (2008, p. 66) nos chama a atenção:

Às vezes criamos um imaginário muito restritivo a alguns aspectos como a fisionomia, que expressa um determinado segmento étnico cultural, mas como pouco se procura aprofundar sobre esses sinais diacríticos particulares de um determinado grupo social, logo se apresenta como uma característica distintiva de uma etnicidade ou identidade universal indígena.

Complementando o pensamento de Luciano, Brito (2009, p. 61) salienta que “nas escolas não-indígenas, os povos indígenas são retratados como a expressão do folclore nacional ou como elementos presos a um passado longínquo da história brasileira”. Acrescenta ainda que “privilegia-se o ensino de uma visão romântica e folclórica, em que os indígenas são sujeitos condenados não apenas ao passado, mas também à pobreza, à preguiça, ao isolamento e a uma pretensa inferioridade biológica e cultural” (BRITO, 2009, p. 68). Ou seja, uma visão destorcida, viciada e folclorizada, que nega a diversidade étnica, social e cultural dos povos indígenas.

Corroborando com as afirmações de Luciano e de Brito, Silva, Edson (2011, p. 123) ressalva que:



Ainda que seja possível encontrar algumas semelhanças entre os diferentes povos indígenas que habitam nas diversas regiões do Brasil, cada povo indígena é singular em suas expressões socioculturais e organizações sociopolíticas, inseridas em processos e situações históricas peculiares. Pensar os povos indígenas é, então, pensar sempre em experiências plurais e diferenciadas.

Em outras palavras, como todos os outros povos, cada povo indígena é diferente entre si no modo de ser, estar, fazer e visão de mundo. Contudo, como salienta o autor supracitado, “é no âmbito da escola/educação formal, em seus vários níveis hierárquicos, que se pode constatar a ignorância que resulta nas distorções a respeito dos índios” (SILVA, Edson, 2011, p. 134).

No Brasil, a imagem que a educação formal ajuda a manter dos povos indígenas é a ideia de um indígena do passado, o que torna difícil para os alunos reconhecerem os indígenas contemporâneos. “Essa visão deformada dos indígenas se perpetua justamente pelo fato da nossa história ser contada até hoje a partir da visão do colonizador, sem dar oportunidade para que os diferentes povos apresentem a sua visão em relação a si mesmo e à História do nosso país” (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 58). A escola contemporânea, através das suas práticas educacionais, dos conhecimentos e valores que são estimulados, deve ser um espaço onde os estudantes se reconheçam como membros da comunidade escolar. Assim, pouco a pouco, tornam-se conscientes de uma série de peculiaridades que as ajudam a afirmar sua identidade, proporcionando-lhes, por meio do processo de ensino-aprendizagem, o acesso à história e a cultura do seu grupo étnico-racial e dos demais. Neste sentido, Silva (2007, p. 501) pondera que:

Precisamos, antes de mais nada, prestar a atenção nas formas e meios que nossos alunos utilizam para aprender. Se atentarmos para experiências educativas entre povos indígenas, quilombolas e habitantes de outros territórios negros, veremos que não é somente com a inteligência que se tem acesso a conhecimentos. Que é com o corpo inteiro – o físico, a inteligência, os sentimentos, as emoções, a espiritualidade – que ensinamos e aprendemos que descobrimos o mundo. Corpos negros, brancos, indígenas, mestiços, doentes, saudáveis, gordos, magros, com deficiências, produzem conhecimentos distintos, todos igualmente humanos e, por isso, ricos em significados. Produzem também conhecimentos científicos, quando decidem realizar pesquisas deste cunho, que têm em conta as circunstâncias e suas condições de ser e viver.

Portanto, se realmente pensamos por em prática uma educação das relações étnico-raciais, precisamos, certamente, abarcar a diversidade de sujeitos e cultura presentes no ambiente escolar e os meios que estes utilizam para aprender. Como salienta Luciano (2008), é muito fácil dizer que existem 200 etnias indígenas no Brasil, sem ao menos conhecer ou ter ideia de quem são estas. O referido autor nos chama a atenção para o fato de que não se valoriza aquilo que não se conhece e que a razão básica da discriminação e do preconceito é a



ignorância. “Diminuir essa ignorância pode ser o passo fundamental para dar maior valor a essa diversidade” (LUCIANO, 2008, p. 67).

Entender o outro diferente requer que nos dispamos do nosso olhar eurocêntrico, e tentemos compreendê-lo na sua singularidade. A relação ente iguais e diferentes é algo que deve acontecer de forma horizontal e não de forma vertical, de cima para baixo, como prevalece nas sociedades capitalistas. De acordo com Luciano (2008), os povos indígenas sempre têm dificuldade no campo de desenvolvimento humano na perspectiva do modo de vida dos não indígenas, visto que todos os conceitos trabalhados a partir do ponto de vista dos não indígenas, como: pobreza, fome e riqueza, tudo isso são conceitos que geralmente não se enquadram nas formas de pensar, sobretudo, nos modos de vida dos povos indígenas. Acrescenta ainda que:

Se reconhecermos os povos indígenas como diversos, é importante atentar sempre para o que isso significa, porque isso implica vários aspectos da vida, não só no campo da filosofia ou da forma de pensar e viver, mas também das formas de conceber a sociedade, a cosmologia, os valores e os contra-valores, o que é considerado como valor e o que é considerado como não-valor (LUCIANO, 2008, p. 67).

No interior dessa discussão, podemos lembrar Taylor (1994, p. 58) quando diz que “um indivíduo ou um grupo de pessoas podem sofrer um verdadeiro dano, uma autêntica deformação se a gente ou a sociedade que os rodeiam lhe mostram como reflexo, uma imagem limitada, degradante, depreciada sobre ele”.

Na contra mão das mudanças que vem acontecendo no campo das políticas educacionais afirmativas, as práticas pedagógicas direcionadas a promoção de uma educação das relações étnico-raciais, como orientam as políticas educacionais vigentes no Brasil, parecem caminhar em passos lentos. Ou seja, as leis e diretrizes curriculares nacionais que orientam as políticas educacionais no nosso país já estão postas há alguns anos, o que falta é serem colocadas em práticas. Quanto à materialização da lei 11.645 no cotidiano da sala de aula, “implica necessariamente em longos passos em que deve ser considerada a correlação de forças existentes dentro da arena social, o que implica também em políticas públicas de formação dos professores e na alteração na forma pela qual ocorre a educação escolar” (COLARES; GOMES; COLARES, 2010, p. 198).



Talvez a resposta para essa lentidão esteja no fato de que “a escola tem sido e continua sendo extremamente reguladora dos diferentes, dos povos e coletivos social e culturalmente marginalizados”, como salienta Arroyo (2007, p. 119). De acordo com o autor citado, “a estrutura do sistema tem estado a serviço da regulação desse coletivo. Neste quadro, o diálogo não será fácil. Será tenso e marcado por fortes resistências a renunciar a esse papel regulador e assumir um papel emancipatório” (ARROYO, 2007, p. 119). Neste sentido, não é difícil deduzir que não há, por parte dos grupos dominantes, nenhum interesse em incluir a história e cultura dos grupos considerados inferiores pela cultura hegemônica no currículo escolar. Ao incluir essas culturas tidas como inferiores a escola estaria reconhecendo, legitimando e valorizando-as, dando aos grupos estigmatizados, oprimidos e subalternizados poder de equidade. Algo que fere o ideário da elite branca, racista e eurocêntrica brasileira que insiste no mito da democracia racial e não deseja perder privilégios que os acompanha desde a formação da nação brasileira.

Para assumir este papel emancipador a que se refere Arroyo, na citação acima, precisamos “propor certas metas educativas de conteúdos culturais que efetivamente contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos”. Isto é, garantir os conteúdos culturais vinculados aos construtos conceituais de cada povo, como os seus valores, as suas crenças, os seus sistemas simbólicos (SANTOMÉ, 2011, p. 156).

## **5 Considerações finais**

Muito se discute sobre a interface educação, cultura e relações étnico-raciais, e o que mais se destaca nesse processo é o peso da cultura escolar no processo de construção das identidades sociais e do complexo processo de humanização (ARROYO, 2004). O que falta é, contudo, entender alguns aspectos e meandros que envolvem a questão étnico-racial nas escolas, ou seja, “as formas simbólicas por meio das quais crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar”, salienta Gomes (2002, p. 40). Falta também dissociar os mitos, os estereótipos, as representações sociais e valores negativos sobre grupos e sujeitos historicamente marginalizados, estigmatizados e oprimidos, a exemplo de negros, indígenas, homossexuais, mulheres, entre outros. É nesse complexo jogo de ambiguidades e contradições entre raça, cultura e educação que os apelos racistas aparecem.





A classificação e a hierarquização racial hoje existente no Brasil, construídas, justamente, na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da sociedade brasileira. Neste sentido, concordamos com Gomes (2003, p. 76) quando afirma que “somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais”.

Como podemos perceber no transcorrer deste artigo, a educação brasileira ainda se mostra ineficiente em vários aspectos, tanto no estrutural e organizacional quanto no social, principalmente no que se refere à inclusão das temáticas e conteúdos contemplativos da diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro e da humanidade. Mesmo que essa discussão já conste da formação inicial e/ou continuada, os professores ainda encontram dificuldades em trabalhar com as leis 10.639/03 e 11.645/08 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais no cotidiano da sala de aula. A falta de compromisso com a educação das relações étnico-raciais talvez seja o motivo maior da dificuldade dos professores, gestores, coordenadores, secretários de educação e dos governantes em cumprir as referidas leis.

Passado mais de uma década da criação da lei 10.649/03 e mais de cinco anos da lei 11.645/08, estas ainda não foram de fato implementadas nos currículos escolares. No interior das nossas instituições escolares o que existe são ações pontuais, superficiais, descontextualizadas, sem continuidade e em datas comemorativas, ou por iniciativas de professores comprometidos com a educação das relações étnico-raciais, insistimos.

Se for verdade que tanto a lei 10.639 quanto a 11.645 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais constituem parte de um projeto emancipatório em prol de uma educação que reconheça e respeite a diversidade, é necessário que através de um processo de contestação das identidades hegemônicas construídas pelos regimes atuais de representação sejam desestabilizados e desconstruídos. Acreditamos que as leis supracitadas e suas diretrizes apontam para a escola, para o currículo e para a formação de professores a necessidade da construção de abordagens pedagógicas contemplativa da diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro e da humanidade. Não só a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena no Brasil, mas a história dos diversos povos e culturas no país e no mundo.

Enfim, é preciso transformar os diferentes espaços educacionais, formais e não formais, em espaços de inclusão, respeito, valorização da diversidade étnico-racial e cultural,

de forma que todos se sintam contemplados no seu modo de ser, agir, pensar e viver em grupo, em sociedade. É preciso, também, a criação de uma política educacional que fortaleça as já existentes e que queiram, de verdade, incluir as culturas negadas e silenciadas no currículo sem reduzi-las a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas. Não podemos permanecer no grave equívoco de destinar apenas alguns dias do ano letivo à luta contra os preconceitos racistas ou para refletir sobre as múltiplas formas de opressão de diferenças culturais e étnico-raciais. Um currículo antimarginalização é aquele em que as culturas silenciadas estejam presentes todos os dias do ano letivo, em todas as atividades escolares e em todos os recursos e práticas didáticas.

## EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS

**Abstract:** Education of Racial-Ethnic Relations requires the inclusion of the history and culture of different ethnic and racial groups in the school curriculum, with special attention to the context in which the school is embedded and historically stigmatized groups. The objective of this article is to reflect and contribute to the discussion about the importance of an education that includes ethnic and cultural diversity of the Brazilian people and humanity. We believe that enforcing the laws 10.639/03 and 11.645/08, their national curriculum guidelines and affirmative educational policies, remains one of the greatest challenges in making and thinking of Brazilian education. Spent over a decade creating the law 10,639 one realizes that most Brazilian schools have not implemented it in fact, with only occasional, superficial, decontextualized and discontinuous actions on dates as May 13 and November 20. In the case of the law 11.645 on dates as April 19 and day of folklore.

**Keywords:** Education of Racial-Ethnic Relations. Laws 10,639 and 11,645. History and Afro-Brazilian and Indigenous.

### Referências

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Educação, desigualdade e diversidade: os grupos menos favorecidos frente ao sistema escolar brasileiro. **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p. 114-125, jul./out., 2012.

\_\_\_\_\_. **A atuação das Organizações Negras Baianas no campo da educação no período de 1970 a 1990**. 2013. 187f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida; MORAIS, Rossival Sampaio. Ressignificando a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola. **Artifícios**, v. 3, n. 6, p. 01-14, dez., 2013.

ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In. ABRAMOWICS, A.E; MOLL, J. (Org.). **Para além do Fracasso Escolar**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 11-26.



\_\_\_\_\_. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 111-130.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 53-69, jan./abr., 2012.

BRITO, Edson Machado. O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul./dez., 2009.

CASTRO, J. A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, out., 2009.

COIMBRA, I. Educação Contemporânea e Currículo Escolar: alguns desafios. **Candomba**, v. 2, n. 2, p. 67-71, jul./dez. 2006.

COLARES, Anselmo Alencar; GOMES, Marco Antonio de Oliveira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. História e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas: uma reflexão necessária. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 197-213, jun., 2010.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: teoria social, antirracismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro / São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-168, dez., 2002.

\_\_\_\_\_. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, M. N.; ADÃO, J. M.; BARROS, G. M. N.. **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 67-76.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto Brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES (Org.) **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-109.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação Brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98- 109, jan. /abr. 2012.



HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

LUCIANO, Gersem. Diversidade Cultural, Educação e a questão indígena. In: BARROS, José Márcio. **Diversidade Cultural**: da proteção à promoção. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 65-75.

MENESES, Maria Paula G. Os espaços criados pelas palavras – Racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 55-76.

PAIXÃO, Marcelo. **Manifesto Antirracista**: Ideias em prol de uma utopia chamada Brasil. Rio de Janeiro: DP&A; LPP/UERJ, 2006.

PELBART, P.P. **A nau do tempo rei**: 7 ensaios sobre tempo e loucura. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

PEREIRA, Isabelle Sanches. Currículo e construção teórico-metodológica: uma ação para a desconstrução do racismo na escola. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de. (Org.). **Escola plural**: a diversidade está na sala: formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEFE; Salvador: CEAFFRO, 2006. (Série fazer valer os direitos; v. 3). p. 38-51.

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

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil: um estudo comparativo. In: QUEIROZ, Delcele Mascarenhas (coord.) **O negro na universidade**. Salvador: Novos Toques, 2002.

REITER, B.; DIAS, R. C. Reforma educativa, exclusão e racismo na Bahia. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 97-116, jan./abr., 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas do currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 155-183.

SANTOS, Hélio. Uma teoria para a questão racial do negro brasileiro (a trilha do círculo vicioso). **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 8, n. 3, p. 56-65, jul./set, 1994.

SEABRA, T. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 59, p. 75-106, 2009.

SILVA, Ana Célia. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, Edson. Povos indígenas e o ensino: reconhecendo o direito à inclusão das sociodiversidades no currículo escolar com a Lei n. 11.645/2008. **Polyphonia**, v. 22, n. 1, p. 121-138, jan./jun. 2011.



SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICTZ, Anete; Gomes, Nilma (Org.). **Educação e Raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 37-51.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e Identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação, 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 185-201.

TAYLOR, Charles. **El multiculturalismo y la política del reconocimiento**. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.