

## **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A PRÁTICA DOCENTE: NARRATIVAS, DESCONSTRUÇÕES E POSSIBILIDADES.**

Natalia Conceição Viana

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, vianacnatalia@yahoo.com.

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo propor uma discussão acerca das ações que contribuem para a construção de uma formação docente de Ensino Superior sob a perspectiva de uma educação antirracista, possibilitando o diálogo entre a prática pedagógica e o compromisso com a construção de uma sociedade igualitária e emancipatória. Refletindo sobre a Lei 10.639/03 e os desafios político-pedagógicos da profissão, abordamos sobre importância da atuação dos (as) educadores (as) sob a perspectiva de educação para as relações étnico-raciais. Considerando tal objetivo, analisamos as narrativas de quatro mulheres negras, pedagogas e ex-cotistas de caráter racial e social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no que se refere à formação docente proporcionada dentro do curso de Pedagogia da Instituição e as experiências vivenciadas enquanto pedagogas.

**Palavras-chave:** Educação antirracista, Lei 10.639/03, prática docente.

### **INTRODUÇÃO**

*A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (bell hooks).*

Ao refletir sobre o impacto da atuação docente, cabe questionarmos quais caminhos possibilitam que esse profissional, no exercício da docência, seja capaz de articular a sua prática pedagógica ao compromisso com a valorização e o respeito à diversidade. José Carlos Libâneo (1990), ao discutir sobre as exigências do trabalho docente, aponta que:

“Como toda profissão, o magistério é um ato político porque se realiza no contexto das relações sociais onde se manifestam os interesses das classes sociais. O compromisso ético-político é uma tomada de posição frente aos interesses sociais em jogo na sociedade. Quando o professor se posiciona, consciente e explicitamente, do lado dos interesses da população majoritária da sociedade, ele insere sua atividade profissional – ou seja, sua competência técnica – na luta ativa por esses interesses: a luta por melhores condições de vida e do trabalho e a ação conjunta pela transformação das condições gerais (econômicas, políticas, culturais) da sociedade”. (LIBÂNEO, 1990, p. 48).

O compromisso ético-político explicitado por Libâneo (1990) se apresenta enquanto desafio para a formação docente, pois requer uma

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

[www.ceduce.com.br](http://www.ceduce.com.br)

reflexão crítica sobre aspectos centrais do processo educativo, como as práticas pedagógicas, os objetivos da educação e os conteúdos curriculares. Ao assumir uma postura crítica e antirracista, o educador reconhece a sua atuação enquanto agente transformador, tendo em vista o papel essencial do educador no combate a práticas racistas e discriminatórias no país.

Neste sentido, esse compromisso ético-político com uma educação antirracista não deve ser interpretado como um ato de benevolência ou de afinidade com a temática, pois assim como afirma Gomes:

“A habilidade e compreensão no trato com as diferenças de personalidade, identidade, gênero, raça e cultura é um componente do ser educador, profissional da formação humana, da socialização e constituição do saber. O trato não segregador e educativo da identidade e da cultura negra é uma competência político-pedagógica a ser exigida de todo educador e, sem dúvida, de toda instituição educativa” (GOMES, 1996, p. 81).

Contudo, é importante pontuar que a construção de uma educação antirracista não se constitui enquanto desafio e responsabilidade exclusiva dos profissionais da educação, pois “além de terem de se preparar intelectual e afetivamente, têm de enfrentar dificuldades recorrentes no exercício de suas tarefas diárias” (SILVA, 2015). Essa responsabilidade compete também às ações e propostas elaboradas pelas Instituições federais, estaduais e municipais, de todos os níveis e modalidades de ensino, e aos diferentes profissionais e gestores que atuam na área da educação, inclusive através da elaboração de políticas de ações afirmativas voltadas para esta temática.

No âmbito educacional, uma das principais políticas de ações afirmativas surgiu em 2003, a partir da promulgação da Lei 10.639/03 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, e posteriormente da Lei 11.645/08, que altera esta lei ao acrescentar a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena. Esta lei foi um importante instrumento legal conquistado pelo Movimento Negro para a construção coletiva de uma educação antirracista e democrática, principalmente ao reconhecer o papel das Instituições de ensino, em diversos níveis e modalidades da Educação.

Com o devido recorte, trataremos neste trabalho apenas sobre as questões raciais indicadas na Lei 10.639/03, devido a sua relevância enquanto instrumento legal para os movimentos sociais de luta antirracista e para as demandas por políticas públicas de ações

afirmativas voltadas para a população negra.

Foi apenas a partir do Parecer CNE/CP 03/2004 que as Instituições de Ensino Superior passaram a possuir obrigatoriedade na inclusão de “conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes” (BRASIL, 2004a). Essa ação contribuiu para que os cursos de formação inicial de professores desenvolvessem iniciativas que colocassem em destaque as questões étnico-raciais do país.

Em 2009, como resultado dos apontamentos e críticas realizadas por intelectuais e militantes dos movimentos sociais e do movimento negro, é apresentado o Plano Nacional de Implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que enfatiza o compromisso com a institucionalização das legislações citadas. Ao analisar os objetivos específicos explicitados pelo Plano Nacional que buscam fazer ponte com a formação docente, destaca-se o de “desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país” (BRASIL, 2009).

Ainda no Plano Nacional são apresentadas as atribuições dos sistemas de ensino, articulando ao longo do documento ações que visem à capacitação de professores, tanto na formação inicial como na formação continuada. Sobre essas ações, destacam-se propostas como:

- Incluir disciplinas obrigatórias ou optativas no currículo dos cursos de Pedagogia e/ou das Licenciaturas voltadas para o estudo da diversidade e das relações étnico-raciais, inclusive tratando o tema de forma interdisciplinar;
- Cursos, oficinas, workshops e programas de formação continuada que abordem sobre a temática das relações étnico-raciais, tendo como público-alvo os educadores ou gestores que atuam nas escolas públicas das redes Municipal e Estadual ou de escolas privadas;

Para além dessas propostas de ações que forneçam embasamento teórico sobre a temática e que dialoguem com a prática pedagógica, pontua-se a relevância do fomento de projeto de pesquisas e extensão voltados para a temática das relações étnico-raciais. É importante elucidar que esse entendimento, de que

uma política pública de ação afirmativa no âmbito educacional somente se efetiva por meio da participação e do diálogo entre os sistemas de ensino, encontra-se também explicitado na Resolução CNE/CP 01/2004, Artigo 3º, §4, onde determina que:

“Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.” (BRASIL, 2004b).

Considerada estas questões, o presente artigo tem por objetivo propor uma discussão acerca das ações que contribuem para a construção de uma formação docente de Ensino Superior sob a perspectiva de uma educação antirracista, possibilitando o diálogo entre a prática pedagógica e o compromisso com a construção de uma sociedade igualitária e emancipatória. Refletindo sobre a Lei 10.639/03 e os desafios político-pedagógicos da profissão, abordamos sobre importância da atuação dos (as) educadores (as) sob a perspectiva de educação para as relações étnico-raciais.

### **Metodologia**

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 4 (quatro) mulheres negras graduadas no curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e ex-cotistas de caráter racial e social da Instituição. Os nomes fictícios escolhidos para as entrevistadas, no intuito de preservar as suas identidades, fazem referência a mulheres negras e intelectuais que inspiraram minha trajetória acadêmica: Lélia Gonzalez (1935-1994), Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Neusa Santos Souza (1948-2008) e Gloria Jean Watkins (1952 - atual), conhecida sob o pseudônimo bell hooks.

Ao caracterizar os sujeitos da pesquisa, observamos no quadro a seguir os seguintes aspectos: ano de entrada e ano de conclusão do Ensino Superior; ocupação e Instituição em que atua; e a área de atuação profissional atual.

<b>Nome fictício</b>	<b>Entrada e conclusão do curso de Pedagogia</b>	<b>Ocupação e Instituição</b>	<b>Área de atuação profissional</b>
<b>Gloria</b>	2004 - 2007	Funcionária pública por contrato em comissão em Instituição Pública de Ensino	Técnico-administrativo (Coordenação Pedagógica)
<b>Carolina</b>	2010 - 2016	Funcionária pública Efetiva do Município de Itaguaí	Coordenadora Pedagógica
<b>Neusa</b>	2010 - 2017.2	Funcionária pública efetiva do Município do Rio de Janeiro	Professora de Educação Infantil (40 horas)
<b>Lélia</b>	2012 - 2015	Funcionária pública por contrato temporário em Instituição Pública de Ensino	Professora de Educação Infantil (40 horas)

Fonte: elaborada pelo autor.

As narrativas obtidas através das entrevistas são parte da pesquisa que realizo atualmente como projeto de monografia, critério parcial para a conclusão do curso de Pedagogia. A pesquisa busca analisar e compreender qual é a influência da escolarização de ensino superior na inserção de mulheres negras ex-cotistas do curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro no mercado de trabalho formal.

Dos resultados obtidos a partir das entrevistas, analisaremos especialmente os relatos que explicitam a percepção dessas mulheres sobre o debate das questões raciais em sala de aula e a relevância da Lei 10.639/03 para a educação das relações étnico-raciais. Serão apresentados também os relatos que buscam explicitar as experiências de discriminação racial vivenciadas por estas mulheres ao longo da Educação Básica, no intuito de compreender como essas vivências impactaram na formação enquanto criança negra e possibilitaram uma reflexão crítica sobre o racismo no espaço escolar, já enquanto pedagoga.

Nesta pesquisa, as questões do roteiro de entrevista foram divididas em blocos por temática, sendo elas: (1) Informações Gerais; (2)

Trajetória na Educação Básica; (3) Trajetória no Ensino Superior; (4) Trajetória no Mercado de Trabalho; (5) Identidade e a política de cotas; (6) Mulher negra e Pedagoga. Tendo em vista os objetivos deste artigo e observados os resultados apresentados pela pesquisa, serão discutidas essencialmente as questões relevantes à temática dos estudos das relações étnico-raciais na Educação Básica e na atuação enquanto pedagogo que se encontram presentes nos blocos 2 (dois), 3 (três) e 6 (seis) do roteiro de entrevista.

## **Resultados e Discussão**

Como veremos a seguir, a análise dos resultados das entrevistas e das questões abordadas ao longo das narrativas permitiu que fossem sistematizados três aspectos, sendo eles: as experiências de discriminação vivenciadas no âmbito; o debate em torno das relações étnico-raciais e da Lei 10.639/03; e os desafios de uma educação antirracista.

### **Escola e discriminação**

*“Tinha umas músicas sabe, que eram bem, eu lembro assim que eram bem pesadas. (...) E ai assim, eu lembro que uma menina da minha turma ela ficava bem assim, sabe, chateada. E comigo também, assim. E a gente ficava bem... E ai assim, quando criança não era um tema tão discutido, e ai a gente ficava assim, sabe? (...) E não tinha nada na escola, o que tinha era o que a gente via assim no livro, não sei. Quando chegava a semana da consciência negra, ou então, quando a gente estuda história e tem: “a mistura do negro com índio, branco com negro, o que é que dá”. Mas, sabe... nada”. (Entrevistada Lélia).*

Através das narrativas das entrevistadas, como a explicitada acima, torna-se evidente o impacto que a experiência da discriminação racial no âmbito escolar apresenta sobre a imagem que as crianças negras possuem sobre si mesmas. Questionada sobre os episódios de discriminação vivenciados ao longo da educação básica, Neusa relata situações onde as questões estéticas influenciaram diretamente na sua relação com a escola, com os colegas de classe e na relação de aceitação de sua cor:

*“[...] no antigo Fundamental 2, eu passei por muito preconceito. Preconceito por ser negra, por ter cabelo crespo. (...) Eu era a inferior mesmo. Até hoje eu acho que isso reflete um pouco na questão... nem tanto, mas ainda tem algum resquício, essa coisa da beleza. (...) Era como se todas as meninas fossem sempre mais bonitas, como se eu não era o modelo da sociedade. O modelo eram as brancas, com os cabelos compridos, lisos ou ondulados. E eu não me enquadrava ali, eu era um peixe fora d’água. Eu acho que era assim que eu me sentia. Eu só era respeitada em relação ao estudo, em relação ao trabalho em grupo, em*

relação a alguma coisa assim. Fora isso, não tinha o mínimo de credibilidade.”  
(Entrevistada Neusa).

Neusa aponta em sua fala que esses episódios de discriminação eram constantemente denunciados por ela e observados pelos educadores e pela direção da escola. Entretanto, como relata a entrevistada, não havia qualquer ação no sentido intervir sobre as situações ocorridas:

“Total negligência. Era uma postura totalmente assim, eu não era ouvida. Eu não tinha voz. Mesmo eu sendo uma aluna que não dava trabalho, mesmo eu sendo sempre uma nota boa na escola, eu era... alguns professores me colocavam como aluna nota 10. Então mesmo sendo admirada, mesmo sendo esforçada, era negligência. Parece que era meio delicado tocar nisso, falar sobre isso. Era uma coisa bem sinistra mesmo” (Entrevistada Neusa).

Em sua experiência escolar, Gloria relata que as discussões de em torno da questão racial se restringiam a representações sobre a população negra e sobre os povos indígenas que enfatizavam a imagem “do negro no tronco, negro na senzala, negro trabalhando na lavoura”, enquanto “o índio que não queria nada com a vida, e ai como ele conhecia a terra, ele fugia”.

Observados os relatos, é possível analisar que a ausência do debate sobre as relações étnico-raciais no currículo escolar, principalmente sob uma perspectiva de reconhecimento e valorização dos povos africanos e afro-brasileiros, e do combate a episódios de discriminação, afeta diretamente a autoestima da criança negra e da pessoa negra, devido a influencia das circunstâncias e tensões geradas pela rejeição ao negro na construção de suas subjetividades (Silva, 2015, p. 180).

### **Lei 10.639/03 e Lei 11.465/08**

Quando questionadas sobre a relevância da Lei 10.639/03 e a Lei 11.465/08, destacaram-se nas narrativas das entrevistadas os três princípios referenciais explicitados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: a consciência política e histórica da diversidade; o fortalecimento de identidades e direitos; e as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações (BRASIL, 2004a).

Lélia acredita que a Lei atua no sentido de “destacar e valorizar a cultura africana e indígena na Educação Básica” e, além disso, fornece a possibilidade de apresentar outro olhar sobre as representações estigmatizadas da população



negra no país, que delimitam a história dos negros ao período da escravidão. No mesmo caminho, Neusa afirma que abordar sobre a história da população africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar auxilia no reconhecimento e na valorização a si mesmo e a própria história.

As falas de Lélia e Neusa dialogam diretamente com as Diretrizes ao reconhecerem a importância “do conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira”, devido ao impacto que essa ação possui sobre o “desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida” (BRASIL, 2004a).

### **Desafios de uma educação antirracista**

Quando questionadas sobre a atuação enquanto pedagogas, identifica-se nas práticas pedagógicas empreendidas por elas, desenvolvidas no âmbito escolar ou não, a tentativa de ampliar o acesso a outras narrativas históricas sobre a diversidade e sobre as populações que formaram a nação brasileira, do qual não tiveram acesso durante a Educação Básica, e de fortalecer a autoestima dos alunos negros.

Gloria, que atua diretamente com alunos cotistas de uma Instituição de Ensino Superior através de palestras, afirma que o seu compromisso enquanto professora é o de “mostrar a realidade histórica que a gente vive para que um dos resultados seja que o aluno, o estudante que é negro, ele se veja como negro e tenha orgulho de ser negro”. A entrevistada relata as razões pelo o qual utiliza como recurso para a discussão com os alunos a série “Heróis de Todo o Mundo”, desenvolvido pelo Projeto “A cor da cultura”:

O vídeo, ele apresenta muitos personagens negros que ajudaram na construção do nosso país (...). Então, eu através desse vídeo, eu mostro para os meus alunos que, entre outras coisas, muitos negros construíram o nosso país, muitos negros tem ai como homenagem nome de rua, como André Rebouças, que ele tem como nome o Túnel Rebouças. (...) Que o negro, mesmo que eles tentem embranquecê-lo, ele é negro e ele teve e continua tendo importância na sociedade brasileira. Então é uma forma de dizer: “Gente, o negro como diz nas histórias e nos livros infantis, ele está ali somente como um escravo, escravo fugitivo e escravo preso no troco levando chibatadas, é pra que a gente continue no pensamento de que negro só serve pra isso. Porém, estou mostrando aqui pra vocês que o negro é mais do que isso” (Entrevistada Gloria).

Em sua atuação profissional como Coordenadora Pedagógica, Carolina aponta que realiza intervenções sobre as situações de



discriminação que recebe na coordenação e acredita em uma abordagem tenha como foco principal buscar trabalhar a autoestima da criança que sofre com a discriminação:

“Não que a pessoa que sofre o bullying, o preconceito, não tenha que reagir. (...) Não que eu não vá na sala, não que a gente não chame, não que a gente não faça intervenção: “Olha, quem está fazendo é fulano e fulano e eles vão levar advertência”. Não é isso. Mas eu tenho muito mais a questão de trabalhar o “bullinado”, trabalhar quem está passando por aquilo. (...) Não só você tem que modificar os agressores, mas acho que você tem que trabalhar também quem está passando por aquilo ali pra que ele não se “vitimize” ao ponto de deixar aquilo ali acabar com ele, entendeu? (...) A gente sofre com isso? Sofre. Mas tem que buscar forças pra reagir e mudar isso.” (Entrevistada Carolina)

Lélia e Neusa, que atuam como Professora da Educação Infantil, apresentaram em suas narrativas abordagens diferentes no trabalho com a questão racial nesta faixa etária (0 a 5 anos). Lélia afirma que ao trabalhar com crianças muito pequenas, opta por realizar atividades como disponibilizar bonecas negras para as crianças brincarem, trazer livros tenham personagens negros e músicas que remetam a instrumentos de origem africana, como tambor e chocalho. Por outro lado, Neusa afirma que buscar trabalhar principalmente as questões de gênero, acreditando que as crianças da Educação infantil ainda não realizam distinções baseadas na questão da cor. Segundo a entrevistada:

“Porque a racial, a criança na educação infantil ela ainda não tem essa malícia. Na verdade quem incute essa malícia são os adultos. Pra criança ela não tem essa diferença, quanto a racial, quanto a nível de deficiência, não tem. É uma pureza muito grande. Eles sim sabem ver as pessoas como plurais e iguais ao mesmo tempo, nesse sentido de direitos. Eles não tem isso mesmo, não tem de ser mais bonito ou mais feio por conta dos traços do rosto, do cabelo. Muito pelo contrário” (Entrevistada Neusa).

Entretanto, a elaboração de uma proposta pedagógica que coloque em perspectiva o respeito à diversidade deve ser parte de um projeto educacional que vise uma formação ao longo da vida, englobando todos os níveis de escolarização e reafirmando o compromisso por uma sociedade mais justa e igualitária. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil preveem que deve ser assegurado “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação”. (BRASIL, 2010, p. 21).

Ainda que este não seja o foco do presente estudo, é importante pontuar que, de acordo com a narrativa das entrevistas para as entrevistadas, a discussão sobre a educação para as

relações étnico-raciais no currículo do curso de Pedagogia não foi uma temática explorada de forma interdisciplinar na formação docente. Segundo Gloria, na sua experiência acadêmica “não existia a questão do negro nem a questão de gênero” e, apenas através de optativas, encontrou uma professora que abordava diretamente sobre relações étnico-raciais e educação. Para Lélia, que afirma ter tido uma ou duas disciplinas que abordaram superficialmente sobre a temática ou sobre a Lei 10.639/03, essa ausência representa “uma carência muito grande” e se justifica pelo fato do currículo ser um “campo de disputa”.

## **Conclusões**

Apresentamos neste trabalho as experiências de mulheres negras e pedagogas diante das questões étnico-raciais, desde a Educação Básica até a sua atuação enquanto docente. Diante de todos os aspectos que foram abordados, enfatizamos neste trabalho que o educador tem em sua atuação um grande desafio e uma grande responsabilidade na efetivação das políticas educacionais de ações afirmativas, desenvolvendo novas abordagens e estratégias que visem à desconstrução de estereótipos e preconceitos contra a população negra, assim como a valorização da diversidade étnico-racial que temos em nosso país.

Porém, como afirmado anteriormente, este desafio não deve ser atribuída ao educador sem que haja o investimento na sua formação inicial e continuada que o capacite para trabalhar com as questões étnico-raciais em sala de aula e desconstrua concepções e preconceitos enraizados pelo imaginário depreciativo atribuído aos negros e aos povos indígenas.

Acreditamos que apenas através do diálogo, do reconhecimento e da valorização da identidade negra e indígena, da ampliação do acesso a uma educação da e para as relações étnico-raciais em todo o sistema de ensino e do combate à discriminação racial dentro e fora do âmbito escolar que se tornará possível a concretização de uma sociedade justa, igualitária e antirracista. Certamente muitos passos já foram dados e muitos passos ainda precisam ser realizados para alcançar efetivamente uma educação comprometida com esses ideais. Seguimos na luta.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm)>.

BRASIL. Lei nº 11645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação. SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº. 03 de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº. 01 de 17 de junho de 2004. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves. Brasília: Ministério da Educação, julho de 2004b.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.

GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 6/7, p. 67-82, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>>.

SILVA, P. B. G. e. Crianças negras entre assimilação e negritude. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137>>.