

GT 21 Educação e Relação Étnica Racial**LEI 10.639/2003 E SUA APLICABILIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: RANÇOS,
EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS**

Danielle Lima Silva (UFS)

Ferdinando Santos de Melo (UFS)

Andréa Chagas da Rocha (SEED/SE)

1 INTRODUÇÃO

Faz pouco mais de um ano que celebramos os dez anos de aprovação da Lei 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De um lado, a satisfação de, finalmente, ter-se aprovado uma Lei que reconhece a importância da cultura africana e afro-brasileira como estratégia imprescindível à construção e/ou fortalecimento da identidade do/a negro/a nas escolas. Por outro, deparamo-nos com a questão: a Lei está sendo efetivamente presente nos currículos escolares? Se sim, de que forma? Se não, quais as razões?

Este artigo tem como objetivo apresentar a importância da Lei 10.639/2003 nos seus diversos aspectos - na formação inicial e continuada dos professores/as, na implementação dos currículos escolares, bem como no cotidiano dos/as atores/atrizes sociais que fazem a escola (acompanham eles/as a comunidade endógena ou exógena). Para tanto, tentaremos uma incursão investigativa pelos caminhos da multiculturalidade e interculturalidade. Os estudos nestas áreas vêm sendo realizados com certa recorrência e de maneira, em nosso olhar, bastante apropriada, pois atuam na perspectiva de reconhecer a diversidade e a identidade cultural como elementos constitutivos e de certa forma mobilizadores (enquanto reivindicação e criticidade) desta sociedade globalizada. É a partir desta leitura multicultural/intercultural que

pesquisadores/as como Canclini, Candau e Gomes passam a refletir/discutir conceitos/definições na perspectiva da educação.

Por outro lado (e em nosso olhar), a Lei da qual trata este artigo é reflexo das discussões desenvolvidas em favor do reconhecimento e do respeito à diversidade cultural. O conteúdo da referida legislação revela o corpo e a alma do povo negro que, desde o nascimento do sistema colonial no Brasil, luta por participar dos bens sociais em cuja engenharia é possível visualizar sua contribuição. Desta forma, é plausível a afirmação que a Lei 10.639/2003 constitui-se em uma convergência das lutas de resistência travadas pelo povo negro desde aquela época. Nesta direção, França e Lima (2010) afirmam que “para bem da verdade, a lei 10.639/2003 começa a ser desenhada no século XVI por negras e negros resistentes à condição de escravidão que lhes era imposta pelo poder político, econômico e religioso centralizador das decisões naquele período histórico”.

Corroborando com os pesquisadores antes mencionados, sublinhamos que a conquista da legislação de 2003 resultou de outras lutas e reivindicações que não foram alcançadas em instrumentos legais que a precederam, a exemplo da Lei Eusébio de Queiros (1850), Lei do Ventre Livre (1871), Lei do Sexagenário (1885) e a Lei Áurea (1888). Nenhum destes instrumentos reconheceu a importância da cultura e história do povo negro na elaboração da identidade brasileira, ou menos ainda: mesmo representando passos tímidos à extinção de um período histórico que envergonha o Brasil, nenhum dos dispositivos legais supracitados (aprovados no século XIX) voltavam-se para uma política de inclusão em que os/as negros/as, arrancados/as violentamente do seu território, pudessem encontrar algum alento em terras estrangeiras.

É importante ressaltar que, no mesmo século em que essas leis foram implantadas, o governo do império na tentativa de instituir o ensino público no país, o secundário, especificamente, cria os Liceus provinciais e o Colégio de Pedro II na corte. Tal iniciativa representa, na educação, os primeiros esforços de imprimir alguma organicidade a esse modelo de ensino. (HAIDAR, 1971). Mas quais sujeitos frequentavam essas escolas?

É válido salientar que a educação escolar neste período não era de alcance de todos. Embora o Estado estivesse se organizando para a institucionalização do ensino público, poucos tinham direitos ou possibilidades de frequentar a escola. O Brasil do século XIX, ainda se encontrava no modo de produção escravagista e, nessa condição, Abreu (2011, p. 246) chega a frisar “o escravo é tido como uma matéria inerte que é moldada”. As questões relativas ao processo de escolarização são totalmente ignoradas, pois, segundo Maestri (2004) as escolas urbanas estavam vedadas ao ingresso de negros livres, quem dirá os cativos.

Portanto, a produção deste artigo justifica-se, também, pela necessidade de averiguar, por meio de pesquisas já realizadas, o nível de inserção da Lei 10.639/2003 no espaço escolar e, ao mesmo tempo, verificar a fragilidade no desenvolvimento de ações capazes de assegurar o cumprimento do que dispõe o texto legal supracitado e a atenção à Resolução CNE/CP 01/2004¹, uma vez que esse trabalho julga imprescindível legitimar, no chão da escola, práticas pedagógicas antirracistas, tendo por base a Lei 10.639/2003, pois que efeito positivo nos traz a criação de uma Lei se sua aplicabilidade não se efetiva no cotidiano da escola?

2 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A LEI 10.639/2003: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS

Negar a identidade negra é, parece-nos, negar a própria identidade brasileira. Persistir nesse ideário é, simultaneamente, aceitar, mesmo que inconscientemente, em pleno século XXI, que o sistema escravagista (durante o qual se evidenciou a utilização de instrumentos/ ações/ espaços – tais como as senzalas, os açoites, os abusos sexuais e a intolerância aos costumes) fosse natural e, por conseguinte, aceitável.

As conquistas sociais asseguradas ao povo negro resultam, todas elas, de lutas contínuas e amplas travadas por este grupo desde o primeiro momento em que aportou nestas terras – e, para tanto, lançou mão de diversas estratégias, a exemplo dos quilombos, que, de acordo com França (2013):

[...] a formação de quilombos em regiões de acesso difícil foi mais uma estratégia, qualificada, confeccionada pelo/a negro/a para não tão somente livra-se dos grilhões que o/a animalizavam (ou pelo menos tentavam), mas também para elaborar/construir uma organização que lhe assegurasse convivência, sobrevivência e segurança – o que foi plenamente alcançado, por um período significativo nas fronteiras quilombolas. (FRANÇA, 2013, p. 85).

Iniciar o texto retomando elementos que se estabeleceram durante os séculos XVI, XVII, XVIII e XIX, aqui no Brasil, na nossa concepção, se faz necessário, não somente por fazer parte do período que marcou a escravização do povo negro em território brasileiro, mas para, principalmente, destacar que todo processo de construção e aprovação da Lei 10.639/2003 não esteve desvinculado da percepção de que as lutas travadas por homens e mulheres negros/as em busca do reconhecimento dos seus costumes, das suas crenças e das suas habilidades foram importantes para sua constituição. Partindo desse entendimento, é

¹ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorracias e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

possível afirmar que a legislação de janeiro de 2003 reconhece, resgata e valoriza toda a trajetória aguerrida, histórica e cultural, característica do africano e do afro-brasileiro.

Em concordância com o que a referida Lei estabelece, lembramos que as escolas, enquanto instituição de ensino, precisam incluir integralmente os alunos/as negros/as, respeitando suas características históricas, sociais e culturais. No entanto, o que se nota, em muitos desses espaços, são comportamentos de caráter preconceituoso, seja ele de gênero, de etnia, geracional, o que afeta, de certo modo, o desempenho e a permanência dos/as alunos/as nas escolas. Conduta desse tipo é contrária ao que a própria sociedade transformou em lei, como se comprava na Constituição Federal de 1988: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade de direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, Art. 5º, 1988).

Reconhecemos que a Constituição Federal foi aprovada na década de 1980 e, nessa época o auge das discussões estava pautado na igualdade de direitos, o que para a realidade atual é importante, mas não suficiente para uma sociedade heterogênea e diversa como a brasileira. Igualdade de direitos sociais como educação, saúde, habitação, lazer é primordial para todos os seres humanos e não pode ser considerado incompatível com nenhuma classe social ou grupo étnico. Contudo, o que se discute no século XXI é não tão somente a igualdade, mas a aliança entre ela (a igualdade) juntamente com respeito à diferença. Nesta direção, Canclini (2009, p. 143) afirma que “o século XX foi o século da ascensão e do fracasso das revoluções contra a desigualdade. Foi também, em um sentido menos épico e com queda menos estrondosas, o século do reconhecimento da diversidade”. E acrescenta “O século XXI começa com perguntas sobre como melhorar o convívio com os demais e, se for possível, não somente admitir as diferenças, como também valorizá-las ou hierarquizá-las sem cair em discriminações” (idem, 2009, p. 143).

É ainda Canclini que desenvolve uma discussão sobre a interculturalidade, compartilhada com outros/as pesquisadores/as contemporâneos/as. Candau (2008), por exemplo, denomina esta mudança de percepção do século XX para o XXI de deslocamento – é o que apreendemos quando a autora assinala “[...] parece que hoje o centro de interesse se deslocou. Quando digo que houve um deslocamento, não estou querendo dizer que se nega a igualdade, mas que se coloca muito mais em evidência o tema da diferença” (CANDAU, 2008, P. 46). Para Canclini, o conceito de interculturalidade convive simultaneamente nas relações de negociações, conflitos e empréstimos recíprocos. Neste sentido, estamos

vivenciando um momento de transição do multicultural, onde se admite a diversidade cultural, para o intercultural, que além de admitir a existência de várias culturas ainda as potencializa:

Sob as concepções multiculturalistas, que prosperam nas últimas décadas do século XX, admite-se a “diversidade” de culturas destacando as políticas relativas de respeito que às vezes reforçam a segregação. Por outro lado, interculturalidade reflete à confrontação e à mistura entre sociedades, ao que acontece quando os grupos entram em relações e intercâmbios. Ambos os termos implicam em dois modos de produção do social: “multiculturalidade” implica aceitação do heterogêneo; “interculturalidade” implica que os diferentes se encontram em um mesmo mundo e devem conviver em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos. (CANCLINI, 2009, p. 145).

Partindo da reflexão do autor em espelho, entendemos que nesse contexto a escola e todos que a compõem precisam, urgentemente, conhecer de forma aprofundada esses conceitos para que então possam imprimi-los em seu ambiente de trabalho, que, como já pontuamos, é diverso. Para tanto, se faz necessário aprimorar o nível profissional dos educadores/as das redes de ensino. A formação inicial e continuada é o caminho mais viável para esta tarefa, desde que em seus currículos estejam agregados temas que tratem das relações etnicorraciais; mesmo porque “os processos de formação continuada constituem importante forma de apoio ao trabalho docente” [...]. (GATTI, 2011, p. 195).

As violências verbais com as pessoas negras se fazem presentes constantemente nos espaços sociais – e a escola não foge disso. Sabemos que quebrar conceitos/comportamentos racistas não é tarefa fácil, mesmo porque resulta de construção histórica e, por isso mesmo, é transferido de geração em geração e a escola converte-se em veículo para isso.

Em contrapartida, para a quebra de preconceitos, discriminações e racismos, a educação (formal) é instância imprescindível. Volta e meia expressões como “nega do cabelo duro”, “cabelo de pixaim”, “cabelo de bombril” e similares circulam nos quatro cantos das escolas: são estereótipos que, de alguma maneira, interferem na autoestima da criança e/ou adolescente que possui a característica depreciada. Por mais controverso que seja, é neste mesmo ambiente que se pretende amputar tais preconceitos.

Gomes (2008), em seu trabalho de pesquisa de campo para realização do doutorado em antropologia social, “Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?” adverte, que “a trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e seu padrão estético” (GOMES, 2002, p. 41). Este desvelamento impulsiona-nos

ainda mais a buscar meios adequados para interromper com estas práticas negativas que circulam nas escolas.

Essa mesma pesquisadora informa ainda que os/as educadores/as vêm cada vez mais se interessando pelos estudos em que dialoga educação, cultura e relações sociais, bem como por temas vinculados às representações dos negros nos livros didáticos, ao silêncio sobre a questão racial nas escolas, à educação de mulheres negras, relações raciais e educação infantil e, também, negro e currículo escolar. No entanto, por mais que seja considerado um avanço, esse interesse é ainda muito tímido e precisa equacionar alguns aspectos e compreender algumas nuances que envolvem as questões etnicorraciais nas escolas:

Lamentavelmente, nem sempre damos a essas dimensões simbólicas a devida atenção dentro do ambiente escolar e, quando o fazemos, nem sempre consideramos dignas de investigação científicas e merecedoras de um trato pedagógico. Dessa forma, um dos caminhos para ampliação do estudo da questão racial no campo da educação, na tentativa de compreender a sua relação com o universo simbólico, pode ser a construção de um olhar mais alargado sobre a educação como um processo de humanização, que inclua e incorpore os processos educativos não-escolares. Poderemos, então, captar as impressões, representações e opiniões dos sujeitos negros sobre a escola, elegendo, com base nesses dados, temáticas que nem sempre são destacadas em nosso campo de atuação e que mereceriam um estudo mais profundo. A relação do negro com o corpo e o cabelo é uma dessas temáticas. (GOMES, 2002, p. 40).

Não é difícil perceber que o argumento produzido por Nilma Lino Gomes está inteiramente ligado ao discurso intercultural, a partir do qual se torna imprescindível, parecidos, apreender as representações e opiniões dos sujeitos negros sobre a escola. Seria por assim dizer, um diálogo entre instituição formadora e a dimensão da cultura negra. Nessa mesma direção, Candau (2008) acredita que “a perspectiva cultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule política de igualdade com política de identidade” (p. 52). Por esta via, devemos entender que uma educação articulada a uma perspectiva intercultural, a princípio, seria um dos caminhos mais plausíveis para interromper com a ideia de superioridade cultural. E o/a professor/a como parte integrante do processo educativo precisa imbuir-se dessa perspectiva para desnudar-se das discriminações e preconceitos etnicorraciais presentes na sua prática profissional e no seu cotidiano.

Fazendo jus a todo esse discurso (compartilhado) de respeito às diferenças raciais, em 2003 é aprovada a Lei 10.639, que, de acordo com França e Lima é:

[...] aprovada, tornando obrigatória a inclusão do “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 pertinente à história do Brasil” nos currículos escolares. É uma mudança substancial que responde às lutas históricas do povo negro, *negrita* [sic] o papel sócio-histórico econômico desse povo na construção da sociedade brasileira, contribui para a desconstrução de imagens negativas e fortalece sua identidade etnicorracial.(FRANÇA; LIMA,2010, p. 01).

Por currículo deve-se entender todas as ações (visíveis ou ocultas) realizadas por todos os sujeitos que compõem a escola, dentro ou fora desta, desde que sob sua coordenação. Todavia, no tocante às relações etnicorraciais, ainda não se verifica experiências contínuas (e amplas), nas escolas, que se debruçam criteriosamente sobre essa temática.

Os desafios são imensos e, infelizmente, não identificamos uma política educacional forte que viabilize mudanças estruturantes nos currículos escolares capaz de atender qualitativamente a diversidade social e cultural presentes nas instituições de ensino. Poucas são as escolas, se considerarmos as existentes no Brasil, que incorporam em seus currículos projetos elaborados a partir das discussões para uma educação intercultural (considerando com a mesma amplitude pensares, dizeres e fazeres dos povos constituintes da nação brasileira).

Temos poucos exemplos de estudos específicos que elencam/descrevem ações/projetos de algumas escolas que buscam promover a interculturalidade e/ou assegurar o cumprimento da Lei aprovada em janeiro de 2003; exemplo disto pode ser encontrado na pesquisa de Florentina da Silva Souza e Letícia Maria da Souza Pereira (2013), intitulado “Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços”. Nesta incursão investigativa as autoras apontam tentativas interculturais desenvolvidas por quatro escolas da Região Nordeste, estando uma delas localizada no estado de Sergipe. A partir dos dados observados, as pesquisadoras concluem que

Somente em duas escolas de Salvador/Bahia pudemos observar práticas pedagógicas que consideramos interessantes e mais integradas aos preceitos da Lei 10.639/2003. O diferencial dessas escolas é a inclusão de temáticas relacionadas à Educação das Relações Étnico-raciais em todas as disciplinas e/ou nos projetos desenvolvidos, com a participação do coletivo escolar, comunidade e atuação efetiva dos gestores e coordenadores. Esta integração permite que as temáticas em várias atividades escolares como estruturantes dos trabalhos desenvolvidos pela comunidade escolar.(SOUZA,PEREIRA, 2013, p. 57).

Em relação ao estado de Sergipe, a pesquisa verificou que na escola 4 (nomeação estabelecida pelas pesquisadoras), localizada em um bairro residencial de Aracaju/SE, no ano da pesquisa, possuía um projeto chamado “Um que de Negritude”, que funcionava sob a responsabilidade dos/as professores/as que, de forma individualizada, elaboraram algumas

atividades que contemplavam a temática História e Cultura do Negro no Brasil. Ainda que os/as professores/as contassem com o apoio do gestor da escola, de acordo com as pesquisadoras, o projeto de dança da referida escola, somente foi incluído na grade curricular no ano de 2009, não dando prosseguimento nos anos seguintes. Além disso, não conseguiram promover interação interdisciplinar, diferentemente do que ocorria com as duas escolas baianas.

Outro exemplo é uma escola de Educação infantil da rede municipal, localizada na região do Sul do Brasil. Os pesquisadores Silva e Souza (2013) ao analisarem as relações etnicorraciais e as práticas pedagógicas nesta instituição de ensino, observaram a existência de um trabalho de efetiva valorização da população negra, no entanto, aponta para uma série de limitações e contradições internas na própria escola.

Depreende-se disto que se faz urgentes propostas curriculares que norteiam as práticas pedagógicas brasileiras, sejam elas públicas ou particulares. Os modelos de currículo operados nas escolas estão presos a conteúdos, muitas vezes desvinculados da realidade dos alunos que se sentam nos bancos escolares; os/as professores/as seguem criteriosamente os conteúdos organizados pelos sumários dos livros didáticos, cuja estrutura é padrão, e dessa forma não conseguem atender as especificidades da diversidade cultural do Brasil, desconsiderando, conseqüentemente, os conhecimentos prévios das crianças, a história social e cultural de seus ancestrais e costurando uma educação formal que segrega, marginaliza.

Sabemos que reestruturar o sistema educacional a partir de uma visão intercultural não é simples nem instantâneo, mas é um processo possível. No entanto, não depende de um único protagonista, mas de todos os segmentos inseridos nos processos educacionais: professores/as, alunos/as, gestores/as, comunidade, órgãos administrativos (municipal, estadual e federal), todos dialogando em prol de uma educação pautada na ética, na cidadania e no respeito ao ser humano.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos na introdução deste trabalho objetivos dos quais consideramos importantes ao tratar da educação intercultural e das relações etnicorraciais nas escolas. A partir destes objetivos e da rica contribuição das leituras dos textos que abordam a temática estudada, ficou bastante evidente, o quanto continua frágil o nível de entendimento daqueles que compõem a comunidade escolar sobre as questões raciais.

A aprovação da Lei 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP 1/2004 revelou expressivo avanço para o reconhecimento da história do/a negro/a e de sua cultura. Entretanto, diagnosticamos que a diversidade do povo brasileiro ainda não encontra terreno fértil no chão das escolas. É possível negritar diante dos resultados de algumas pesquisas já citadas no corpo do texto, que há, de forma bastante evidente, certo distanciamento do currículo escolar do que a legislação propõe. Isso é um indicativo negativo para o que se espera de um sistema educacional preocupado não somente com o conhecimento sistematizado, mas também com o conhecimento popular.

No decorrer da produção deste artigo questionamos se a Lei está sendo efetivamente presente nos currículos escolares? Se sim, de que forma? Se não, quais as razões? Verificamos que nos currículos a temática não se faz presente (pelo menos de forma pertinente) e quando se fazem, em algumas delas, acontece de maneira muito esporádica, isolada e não interdisciplinar, ocupando, minimamente, um pequeno espaço/tempo do currículo escolar. As razões estão imbuídas, necessariamente, na necessidade de se trabalhar mais fortemente as relações etnicorraciais nos estabelecimentos formadores dos professores/as, bem como na formação continuada dos mesmos.

Nesse sentido, compreendemos que os profissionais da educação precisam levar o conhecimento adquirido da universidade para sua prática pedagógica, vinculando-a ao universo cultural das crianças e adolescentes. A intenção é além de propagar a valorização etnicorracial, diminuir as ações discriminatórias e racistas que se disseminaram ao longo da história do Brasil e continua até os dias de hoje.

Na prática, as ações vinculadas a uma educação intercultural são relativamente pequenas. As conclusões preliminares apontam que, embora a Lei 10.639/2003 já tenha dez anos de aprovação, as instituições de ensino, os/as professores/as e as políticas educacionais, não atendem amplamente (ou o fazem timidamente) as normativas legais. A pesquisa ainda mostra que a superação dos estereótipos só se materializará quando, de fato, as políticas públicas e os sistemas de ensino incorporarem a diversidade cultural (e social) em seus pensares, dizeres e fazeres cotidianos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Daniela Cristina Lopes de. A escolarização do negro e suas fontes de pesquisa. **Revista Histedbr**, Campinas, n. 42. p. 245-248, jun. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 jun. 2013.

_____. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 11 de jun. de 2013.

_____. **Resolução n.º 01/2004 de 17 de junho de 2004**. Disponível em <<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 3mar. 2013.

CANCLINI, Néstor Garcia. Diversidade e Direitos na Interculturalidade Global. **Revista Observatório**. São Paulo, n. 8, 2009. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/bcodemidias/001516.pdf>> Acesso em: 01 jul. 2013.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbdu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2013.

FRANÇA, Evanilson Tavares de. **Escola e Cotidiano: um estudo das percepções matemáticas da comunidade quilombola Mussuca em Sergipe** (dissertação/mestrado). São Cristóvão/SE: UFS, 2013.

FRANÇA, Evanilson Tavares de; LIMA, Maria Batista. A LEI 10.639/2003 no chão da escola: um olhar sobre o Estado de Sergipe. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 4., 2010, Laranjeiras. **Anais...** Aracaju: Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade, Sergipe, 2010, p. 13. Disponível em: <http://www.educoufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_01/E1-21.pdf>. Acesso em: 26 maio. 2013.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Políticas Docentes no Brasil** um estado da arte. Brasília: MEC, UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2013.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico raciais na escola na perspectiva da 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. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/rt/context/31329/0/3685>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista brasileira de educação**, v. 21, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2013.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Brasil Império**. São Paulo, Grijalbo/Edusp, 1972.

OLIVEIRA, Elânia. A Lei 10.639/2003 3 a Escola de Educação Especial: um desafio a mais para a formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 85-95, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000100007&script=sci_arttext> Acesso em: 25 jul. 2013.

SILVA, Paulo Vinicius baptista da; SOUZA, Gizele de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 35-50, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000100004&script=sci_arttext> Acesso em: 2 jul. 2013.

SOUZA, Florentina da Silva; PEREIRA, Leticia Maria da Souza. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.47, p. 51-65, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 jul. 2013.