

As dificuldades da implementação da educação das relações étnico-raciais no Município de Rio Branco-AC.

Andrio Alves Gatinho
andriogatinho@yahoo.com.br
Centro de Educação, Letras e Artes
Universidade Federal do Acre

Resumo: O presente trabalho aborda algumas das dificuldades na implementação das Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). A abordagem metodológica teve como técnicas de coleta de dados a pesquisa documental e a realização de grupos focais com professores de 06(seis) escolas públicas de Rio Branco-AC. O objetivo de análise que fundamenta esta pesquisa é compreender o descumprimento daquilo que prevê as DCNERER na organização curricular das escolas de educação básica do Acre. O debate étnico-racial nas escolas de ensino fundamental tem sido realizado através de projetos “interdisciplinares”, organizados basicamente numa lógica turística, ou seja, como uma mera abordagem de aspectos pontuais das culturas, o que tem produzido imagens muitas vezes distorcidas e estereotipadas dos negros. Uma das dificuldades encontradas está na falta de conhecimento teórico-prático dos professores nos encaminhamentos da reeducação das relações étnico-raciais, o que traz inúmeras dificuldades na operacionalização do proposto no corpo legal previsto no Brasil. O imprevisto, desconhecimento, preconceito, por parte dos professores em relação ao planejamento e ao trabalho no trato das questões raciais se comprova pela ausência de preparo, marca de uma formação que não contempla o enfrentamento das questões raciais no Brasil. A literatura analisada aponta a formação inicial, a falta de formação continuada específica e a prática dos professores como os fatores principais no “improvisado escolar”, o que tem levado a inúmeras dificuldades no trato das relações étnico-raciais na escola. Este texto apresenta alguns resultados da pesquisa institucional “O processo de implementação das Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e das DCNERER no Município de Rio Branco-AC desenvolvido desde 2009 na Universidade Federal do Acre.

Palavra-Chave: étnico-racial; diretrizes curriculares; currículo.

Introdução

Nos últimos anos, o debate sobre a educação das relações étnico-raciais no Brasil é intenso, pois desde 2003, diferentes normas legais foram institucionalizadas, significando, a partir deste momento, que uma importante bandeira de luta do movimento negro tornou-se obrigatória no currículo escolar no Brasil. Nessas ações, o movimento negro foi um ator

fundamental, pois colocou em debate a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

Independentemente dos inúmeros recursos utilizados para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) nos últimos anos, vivenciamos um período de dúvidas em relação a este movimento. Dada a responsabilidade dos inúmeros atores sociais envolvidos (Estado, sistemas de ensino, gestores, professores, militantes), a concretização das ações referentes à educação das relações étnico-raciais ainda encontra-se em um nível distante do desejado, distante do real enfrentamento da discriminação e de práticas racistas nas escolas. As publicações disponibilizadas sobre a implementação da DCNERER revelam que a maioria das atividades restringem-se à ação isolada de profissionais comprometidos(as) com os princípios da igualdade racial, que desenvolvem a experiência a despeito da falta de apoio dos sistemas educacionais. Segundo Gomes (2009, 2011), são projetos descontínuos, realizados de forma aleatória e que precisam ser compreendidos dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem.

Outro aspecto importante é a falta de apoio governamental à implementação da política. Está presente no Parecer que fundamenta as Diretrizes as recomendações de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagem de todos os alunos, ou seja, está expresso que a reeducação das relações entre negros e não negros depende do trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam a escola. Gomes (2010, 2011) sabe que no cotidiano da vida social, esse marco normativo não se efetiva de forma automática em política pública sendo necessário que a lei se torne instrumento de gestão, base para os programas e as ações governamentais, o que não acontece sem lutas e reivindicações.

O debate étnico-racial nas escolas de ensino fundamental do Estado do Acre tem sido realizado através de projetos “interdisciplinares”, organizados basicamente numa lógica turística, ou seja, como uma mera abordagem de aspectos pontuais das culturas, o que tem produzido imagens muitas vezes distorcidas e estereotipadas da cultura negra e indígena. Essas práticas, quando não realizadas de forma continuada e consistente, podem

ter efeito nulo ou mesmo negativo porque não contribuem para desenvolver nos alunos conceitos fundamentais para a reeducação das relações étnico-raciais, como, por exemplo, o entendimento sobre raça, racialização, racismo, discriminação racial, preconceito; e podem acentuar estereótipos e sentimentos de superioridade e de distância (estranheza, exotismo) em relação às diferentes culturas. O que muitas vezes acontece é uma folclorização dos grupos culturais, taxados como minoritários, e o desenvolvimento, face aos mesmos, de atitudes de mera contemplação e tolerância.

Temos identificado inúmeras dificuldades encontradas por professores participantes da implantação de propostas pedagógicas “inovadoras”, no que tange a implementação de propostas de reeducação das relações étnico-raciais. Esta dificuldade tem como principal causa a conciliação de metodologias “mais ativas e globalizantes”, do tipo “pedagogia de projetos”, com a aprendizagem formal de conteúdos entendidos como “indispensáveis” à completção de séries ou ciclos. Temos nos interrogado o porquê da predominância de certas ordenações/orientações, e tentamos desta forma compreender quais relações de poder, ideológicas, culturais, identitárias estão presentes nessas dinâmicas curriculares.

Portanto as questões que nos moveram nesta pesquisa foram a de entender que elementos respondem pelo possível descumprimento (ou ao menos o retardamento ou o cumprimento parcial) do que prevê as DCNERER na organização curricular das escolas de educação básica do Acre, bem como saber de que modo as DCNERER tem contribuído para o reordenamento do currículo e da prática pedagógica das/nas escolas acrianas?

Uma breve apresentação do contexto nacional de implementação da DCNERER

As dificuldades no trato com a reeducação das relações étnico-raciais são encaradas e compreendidas, em grande parte das produções, dentro do complexo campo das relações raciais no Brasil, o que entendemos e concordamos. Silva (2007), afirma que as dificuldades de implementação das recomendações em torno desta temática devem-se muito mais à história das relações étnico-raciais no Brasil e aos processos educativos que elas desencadeiam, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos.

A implementação da lei 10.639/2003 e suas diretrizes correlatas – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNERER – tem se consolidado por iniciativa “individual”, ou em “parcerias”, de professores, e mais raramente, nas escolas em seu conjunto têm se realizado atividades sistemáticas de educação das relações étnico-raciais.

Pereira (2011), por exemplo, chama à atenção a resistência dos profissionais envolvidos com a gestão da escola na promoção e no incentivo a projetos coletivos que tratem a temática no ambiente escolar, o que pode representar, segundo a autora, o entrave ao desenvolvimento das temáticas na escola e, assim, também à sua localização específica em “algumas disciplinas” ou em “algumas ocasiões” durante os períodos letivos.

No geral, preocupações com a aplicabilidade destes dispositivos legais, passam pelas dificuldades das escolas e dos sistemas com a articulação entre processos educativos escolares que envolvam o debate sobre a reeducação das relações étnico-raciais, políticas públicas de formação inicial e continuada que garantam o preparo do professor, a produção de materiais e recursos didáticos específicos para a realização das discussões e a importância do envolvimento dos movimentos sociais negros. Este comprometimento político, quase “solidário”(SILVA, 2010b), não acontece em todos os estados brasileiros, e, o Acre é exemplo disto.

Gomes (2011) apresenta que várias têm sido as práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial existentes de norte a sul do país. Segundo a autora, existem experiências mais enraizadas como a inserção da lei n. 10.639/03 nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), trabalhos conjuntos com a comunidade, Movimento Negro, comunidades de terreiro, projetos interdisciplinares, comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra, estudos sistemáticos sobre o continente africano, projetos realizados com a participação dos estudantes, entre outros. Para a autora existe, em diferentes estados e municípios, um movimento de práticas mais coletivas se constituindo; todavia no entendimento da mesma baseando-se em inúmeras pesquisas realizadas, a atuação individual de docentes interessados no tema é ainda a ação mais recorrente nas escolas.

Pereira (2008, 2011), ao analisar as implicações e a recepção da Lei 10.639/2003, aponta “inquietudes” dos docentes causadas pela não compreensão e problematização das

prescrições curriculares. Segundo a autora, os professores vêm construindo um universo diverso de percepções e práticas, o que exige imediatamente um rearranjo de propostas curriculares de formação docente e, decerto, de reconfiguração de alguns pressupostos da formação histórica e das dimensões de ensino e de pesquisa. A autora nos fala sobre um cenário instigante, conflitivo e paradoxal, marcado por uma polifonia de vozes que tem marcado a recepção das recomendações legais na escola.

A autora também alerta ao fato de que múltiplas possibilidades de interpretação da Lei e das Diretrizes podem ser encaradas como um valor, um aspecto positivo, mas essa mesma qualidade pode se transformar em um problema. Um exemplo disto é a dispersão e heterogeneidade dos materiais pedagógicos disponíveis ao ensino-aprendizagem em diferentes níveis de ensino. Há, também, um universo heterogêneo de recomendações pedagógicas, que inclui desde a super valorização de datas cívicas (algumas delas reconfiguradas à luz de novas agendas políticas), passando pela reedição de narrativas heróicas e pela criação de propostas problematizadoras de narrativas estereotipadas acerca da história da África e da escravidão negra no Brasil.

Para Mattos e Abreu (2008), o texto do Parecer aprovado pelas Diretrizes possui um “tom” claramente mais político que o dos PCNs, por exemplo. Segundo as autoras, os objetivos mais evidentemente políticos do parecer foram os de pensar os grupos culturais como realidades fixas e imutáveis, que precedem os processos sociais em que estão inseridos. Encaminhamentos como a afirmação da memória e identidade negra, a luta pela superação do racismo, o enfrentamento das injustiças no sistema educacional brasileiro, a desconstrução do imaginário racial formado no Brasil ao longo do Século XX, são entendidas como mandamentos “teórico/pedagógicos” que, em grande parte das vezes, tem sido vistos com estranha preocupação pelos docentes nas escolas públicas acrianas.

O “improvisado” é outra preocupação presente desde a institucionalização do Parecer CNE CP 03/2004 que sustenta as recomendações das Diretrizes e lembrado por Silva (2010b) quando alerta ao fato de que os professores não podem improvisar quando tratam de analisar, discutir, opinar, tendo por base a realidade que deve ser examinada, criticada e compreendida, a fim de torná-la mais justa, humana e democrática. Neste caso relacionado ao papel da escola na eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados.

Diferentes referenciais pedagógicos têm apresentado alternativas de aplicabilidade da DCNERER e alertado que é fundamental fazer com que o assunto não seja reduzido a estudos esporádicos ou unidades didáticas isoladas. No entanto, apesar das indicações de que a questão racial pode ser um tema tratado em todas as propostas de trabalho, projetos e unidades de estudo ao longo do ano letivo, a aceitação dos professores analisados por esta pesquisa no município de Rio Branco no Acre é a da implementação via “projetos” interdisciplinares.

As recentes reformas educacionais, em diferentes países, são marcadas por mudanças na organização curricular, com discursos em defesa de diferentes modalidades de currículo integrado. No Brasil, a introdução de temas transversais, a interdisciplinaridade e a definição de competências e habilidades foram marcas das reformas curriculares acontecidas nas duas últimas décadas. Lopes (2008) afirma que estes documentos curriculares apontam possíveis mudanças nas maneiras de abordar os conteúdos e, por meio dessas novas abordagens visam à modificação dos conteúdos ensinados. No entanto, nestas propostas, o debate sobre a seleção de conteúdos foi silenciado, ou naturalizado, o que pressupõe um consenso quanto ao que se entende como mais válido e legítimo de ser ensinado. As maneiras de organizar o currículo ganharam uma expressão maior ainda, como se reformar o currículo fosse, sobretudo, fazer uma reforma de sua organização. Um dos argumentos principais defendidos pela autora é o de que sob o “rótulo” – discursos em defesa de um currículo integrado – estamos incluindo perspectivas epistemológicas, pedagógicas e mesmo políticas extremamente distintas e, em alguns casos, antagônicas.

No Acre, os referenciais curriculares locais (ACRE, 2010) apontam para as escolas uma “alternativa valiosa” para o trabalho com os conteúdos da Lei e das diretrizes que é o planejamento de “projetos interdisciplinares” que favoreçam a abordagem dos conteúdos a partir de perspectivas das diferentes áreas curriculares. O que tem acontecido no estado do Acre, por exemplo, pode ser a pista da compreensão equivocada das prescrições da DCNERER e do distanciamento entre o proposto e a prática instituída nas escolas. Grande parte das escolas de ensino fundamental do Estado vale-se da garantia do trabalho por projetos, localizando temporalmente o debate étnico-racial na escola e o entendendo como um movimento de atividades sistemáticas que “completam” a aprendizagem dos conhecimentos específicos das ciências.

Discutindo sobre políticas de currículo.

A história das políticas curriculares foi construída, ao longo das últimas décadas, tendo como principal característica a de um Estado forte definindo o currículo nacional. Hoje, parte das pesquisas sobre políticas curriculares focalizam seus objetivos em identificar outras relações, para além dos efeitos do Estado forte, dos organismos internacionais, etc. (Lopes, 2005, 2006; Macedo, 2009). Segundo Lopes (2005) é equivocado pensar que entre política e prática existe uma relação polarizada, na qual a primeira expressa à dominação, enquanto a segunda encena a resistência. Não há a dualidade demarcada pela ação (política) e pela reação (prática), o que existe é um movimento híbrido em que as práticas dão sentidos, significados e reinterpretações às políticas e, estas, são interpenetradas pelas práticas.

É interessante discutirmos as políticas curriculares a partir de um ponto de vista que coloca em suspensão o Estado como centro único definidor de políticas, e isto inclui até mesmo a compreensão de que as políticas refletem e exprimem o contexto social local, no qual as pessoas se mobilizam, resistem e reivindicam e dessa forma apresentam outras propostas de aplicação das prescrições.

Concordo com Ball (2011) na rejeição da idéia de que as políticas são implementadas. Este processo, segundo o autor, sugere um movimento linear de ordem direta, portanto, sem resistência, sem reflexões, sem recriações. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo, pois a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios. A idéia de política curricular desenvolvida por Ball (1998, 2001, 2011) enfatiza seu caráter de construção numa abordagem cíclica, marcada pela heterogeneidade de discursos e pela diversidade de sujeitos e de grupos sociais que dela participam. Desta forma, devemos pensar as políticas de currículo como resultado de um contínuo ciclo de políticas.

A política de currículo não deve ser compreendida como uma ação do Estado sobre o sistema de ensino, nem somente como o resultado de relações de poder global. É preciso considerar os diferentes espaços, institucionais ou não, os diferentes momentos de recontextualização e as diferentes instâncias da realidade social no processo de pesquisa

sobre a aplicação das recomendações da DCNERER. Não podemos fragmentar o processo político de construção do currículo, por focalizar, ora a produção ora a implantação das políticas de currículo.

Tal concepção se confronta com a idéia de política de currículo como um pacote “lançado de cima para baixo” nas escolas, determinado pelos governos, cabendo às escolas apenas implantar ou resistir a esse pacote. Igualmente se confronta com a distinção entre política e prática como duas instâncias nas quais estão polarizadas a dominação e a resistência, a ação e a reação. A desconstrução desses binarismos não implica a produção de um terceiro termo que expresse a síntese ou solucione a crise estabelecida pelos termos antecedentes. Tem-se outra forma de compreender a política que incorpora os sentidos da prática e, dessa forma, concebe as interpenetrações e mesclas entre dominação e resistência, bem como as ambivalências nos discursos. A política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos, sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares. (LOPES, 2006)

Lopes (2008) afirma que nas últimas décadas os documentos curriculares nacionais apontam possíveis mudanças nas maneiras de abordar os conteúdos e, por meio dessas novas abordagens visam à modificação dos conteúdos ensinados. No entanto, nestas propostas, o debate sobre a seleção de conteúdos foi silenciado, ou naturalizado, o que pressupõe um consenso quanto ao que se entende como mais válido e legítimo de ser ensinado. As maneiras de organizar o currículo ganharam uma expressão maior ainda, como se reformar o currículo fosse, sobretudo, fazer uma reforma de sua organização.

Isto se consolida quando nos últimos anos a pressão internacional estabelecida em diversos documentos de diferentes agências argumenta a necessidade da formação em competências e habilidades mais complexas, supostamente garantida por uma educação que inter-relacione as disciplinas escolares. Portanto, as justificativas para a defesa de um currículo integrado situam-se genericamente nas mudanças dos processos de trabalho e de organização do conhecimento no mundo globalizado.

Alice Lopes defende com preocupação que sob o “rótulo” – discursos em defesa de um currículo integrado – estamos incluindo perspectivas epistemológicas, pedagógicas e mesmo políticas extremamente distintas e, em alguns casos, antagônicas. Estas questões,

por exemplo, no âmbito da aplicação da legislação da educação de novas relações raciais carece de uma análise aprofundada (LOPES, 2008).

Isto se comprova quando na DCNERER existem algumas determinações para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana que apontam que este se fará por diferentes meios, em “atividades curriculares ou não”, além do fato da indicação da realização deste debate em torno de projetos de diferentes naturezas. Nos referenciais curriculares do Estado do Acre, o “lugar” (ACRE, 2010) da história e cultura afro-brasileira e africana é a partir do planejamento de “projetos interdisciplinares”, pois estes favorecem a abordagem dos conteúdos a partir de perspectivas das diferentes áreas curriculares.

No Acre, esta orientação teórico-metodológica tem condicionado a implementação das recomendações legais e tem desvirtuado ações coerentes de valorização da história e cultura afro-brasileira e africana.

A literatura que fundamenta a possibilidade de implementação de um currículo integrado está amplamente divulgada no Brasil e apontam que o currículo integrado, ou currículo globalizado, converte-se em uma categoria “guarda-chuva” capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

No entanto, o que aparentemente tem acontecido no Acre é que a implementação das recomendações legais tem sido esvaziada do seu condicionante político ideológico de afirmação da identidade negra e assume a partir de uma prática recontextualizada nas escolas, através dos “projetos”, o lugar (temporalizado em um determinado momento do ano letivo, conduzido por poucos professores, etc.) da história e cultura afro-brasileira e africana. Aparentemente tem acontecido nas escolas uma legítima reinterpretação destas determinações, porém, resguardando a valorização dos conteúdos e das estruturas disciplinares, tradicionalmente presentes nas escolas e nas comunidades disciplinares de ensino de disciplinas específicas.

Conclusão

Para concluir, não podemos deixar de considerar que qualquer pesquisa que pretende analisar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERER - e sua aplicação nas escolas é discutir sobre os componentes étnico-raciais brasileiros e se envolver em um debate intenso e complicado sobre o nosso quadro racial, já que a imagem e cultura cristalizada, no nosso *imaginário social/racial*, foi formada por um contingente amplo e diversificado de *experienciações / vivências / socializações / interrelações* culturais, étnicas, raciais que formaram a sociedade brasileira. Discutir sobre raça no Brasil é mexer com um dos aspectos ‘intocáveis’ da sociedade brasileira, que é a sua ‘vocação’ para não possuir problemas de ordem racial e a contínua (re)afirmação de que vivemos em uma “*democracia racial*”, além de considerar que mitos como estes são parte fundante da identidade nacional.

Este trabalho se insere nos estudos afro-brasileiros que se desenvolvem, segundo Silva (2010a), na tensão, cada vez mais contundente em nosso país, entre projetos distintos de sociedade, projeto de educação nacional que visa incluir a todos, demandas próprias dos grupos sociais e étnico-raciais e legislação que, na tentativa de contemplar especificidades, peculiaridades, necessidades distintas, se vê no impasse de lidar com objetivos e propostas muitas vezes antagônicos. A afirmação da memória e identidade negra, a luta pela superação do racismo, o enfrentamento das injustiças no sistema educacional brasileiro, a desconstrução do imaginário racial formado no Brasil ao longo do Século XX são questões centrais que tem sido relacionados aos problemas didático pedagógicos da implementação da reeducação das relações étnico-raciais no Brasil a partir da perspectiva deste.

Diferentes estudos no Brasil demonstram que a diversidade étnico-racial é mais do que uma questão colocada a sociedade, à escola e ao currículo, para ser tratada sem preconceitos. Trata-se sim de um componente importante da socialização, do conhecimento e reeducação das diferenças, que deve ser assumida particularmente pelos professores e assim desenvolverem uma nova postura profissional baseada no respeito à diferença, no reconhecimento das pluralidades e na construção de um trato pedagógico da diversidade de cultura, de valores, de práticas, de aprendizagem, de gênero, de raça.

Concordamos com Silva (2010b) na afirmação de que os professores, além de qualificados para as áreas de conhecimento, devem receber formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, a fim de se tornarem sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações étnico-raciais entre diferentes grupos étnico-raciais.

Referências bibliográficas

ACRE. Secretaria Estadual de Educação. **Série Cadernos de Orientação Curricular**. Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental, 2010, 112p.

BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: Jan/2010

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S; MAINARDES, J. (orgs) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53

GOMES, N. L. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/2003 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Orgs) **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro : Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p. 39-73.

_____. Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. In: SOARES, L. (Et.al.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 693-712.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Rev. Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, Vol 27, nº 01, Jan-Abr de 2011, p. 109-121.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, vol. 5, n. 2, jul/dez, p. 50-64. 2005. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: Ago/2007

_____. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: Ago/2007

_____. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

MACEDO, E. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação e Sociedade**. Campinas, Vol 30, nº 106, Jan-Abr de 2009, p. 87-109. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: Ago/2010

MATTOS, H; ABREU, M. Em torno das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, Vol 21, nº 41, Jan-Jul de 2008, p. 05-20. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/revista/>. Acesso em: Ago/2010

PEREIRA, J. S. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, Vol 21, nº 41, Jan-Jul de 2008, p. 21-43. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/revista/>. Acesso em: Ago/2010

_____. Diálogos sobre o exercício da Docência – recepção das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, V. 36, nº 01, Jan-Abr de 2011, p. 147-172. Disponível em: http://www.ufrgs.edu/edu_realidade/ Acesso em: Jun/2011.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais. **Educação**. Porto Alegre, V. 63, nº 03, Set-Dez de 2007, p. 489-506. Disponível em: http://www.ufrgs.edu/edu_realidade/ Acesso em: Jun/2009.

_____. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A; GOMES, N.L. (Orgs) **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a, p. 37-56.

_____. Escola e Discriminações: negros, índios, cultura erudita. In: SOARES, L. (Et.al.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b, p. 738-755.