



RACISMO, SILÊNCIO ESCOLAR E BANALIZAÇÃO DO MAL

Érika Loureiro de Carvalho ¹
Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves ²

RESUMO

Diante do racismo estrutural vigente no Brasil que se perpetua, se fortalece e chega até a escola através de diversas situações dolorosas que atravessam gerações e marginalizam as crianças negras, este texto tem como objetivo analisar em que medida o discurso do desconhecimento docente e a carência formativa acerca da educação étnico-racial se reverberam em práticas pedagógicas que se silenciam diante do racismo, investigando como essas ações de neutralidade docente influenciam o sujeito discente e representam uma faceta da banalização do mal, categoria cunhada por ARENDT (1999). Buscamos compreender os impactos das narrativas docentes descomprometidas com a Lei 10.639/2003 na educação antirracista constatando que, mesmo após 20 anos da promulgação, ainda vivenciamos a resistência e o desconhecimento no cumprimento da lei na sala de aula. O percurso metodológico de caráter qualitativo teve seus dados construídos pela pesquisa exploratória de caráter bibliográfico, utilizando-se de um sucinto levantamento teórico das discussões sobre o assunto e textos acadêmicos. A análise apontou, entre outras questões, para a necessidade de reagir ao silenciamento “ingênuo” de professores e professoras diante da educação étnico-racial, desenvolvendo uma pedagogia antirracista voltada enunciação e combate ao racismo estrutural, para que o silêncio docente não contribua para banalização do mal, expressado no racismo em suas mais variadas formas.

Palavras-chave: Banalidade do Mal, Docência, Educação Antirracista, Lei 10.639/2003.

1. Introdução

Em um país com um passado histórico, de escravização, tão presente como o Brasil, é urgente desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista, uma vez que estas oferecem oportunidades para formar e desenvolver cidadãos a partir de um referencial que valoriza culturas, identidades e diferenças.

¹ Doutoranda em Educação PPGE/ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em Educação PPGE/UFRJ, Membro do GEM/ Grupo de Estudos Multiculturais, erikaloureiro@hotmail.com;

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ/FEBF, Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Rio de Janeiro, dendrikagoncalves@gmail.com.



A intensificação de práticas fascistas e intolerantes no cotidiano atual promovem a negação do outro e das diferenças, silenciando o diverso. A luta por uma sociedade e uma educação democrática, com justiça social, em tempos de exacerbação de ideologias fascistas, racistas e de extrema-direita no mundo é relevante na recusa a permanecer na inércia social e política diante das relações de poder e dos violentos processos de colonização, escravidão e patriarcado.

O racismo estrutural se perpetua, se fortalece e chega até a escola, que por sua vez guarda uma abundância de relatos - falta de empatia dos professores, exclusão, agressões físicas, discriminação, piadas racistas e acusações - situações que atravessam gerações e marginalizam as crianças negras, culminando em uma educação dolorosa e desestimulante. O ensino de história nas escolas se expressa em uma limitada abordagem da cultura afro brasileira; naturalizando as questões ligadas à escravidão africana, sem muitas reflexões e baseando-se em uma perspectiva eurocêntrica e colonizadora.

Como pesquisadoras e trabalhadoras da educação básica e superior conhecemos, pesquisamos, analisamos e vivemos os problemas da educação nos mais diferenciados âmbitos - da desvalorização docente ao sucateamento e falência da escola - em função do descompromisso do poder público. Na educação, sentimos que nossas ações trilham caminhos de abandono: péssimas condições de trabalho, ausência de suporte para saúde educacional do docente e tantas dificuldades outras que atravessam o ofício de ser professor (a) no Brasil.

Coadunamos com Darcy Ribeiro na reflexão de que a educação no Brasil não está mal, pelo contrário, caminha de forma coerente com o projeto arquitetado pela elite dominante. Desde sempre, o projeto educacional brasileiro foi desenhado para não favorecer a educação das classes populares e, talvez por isso, as adversidades e os obstáculos sejam enormes para traduzir na educação pública uma educação de qualidade e que respeite as diferenças, assumindo compromisso explícito com a educação étnico-racial. Diante de tantas questões que fervilham na educação básica, não temos dúvidas que há educadoras (es) conscientes e comprometidas (os), que lutam cotidianamente para reescrever um novo projeto para educação pública brasileira e atuam na contramão do projeto de Estado da elite dominante, que visa fracassar a educação pública, denunciado por Darcy Ribeiro.

Não é nossa intenção romantizar as condições desumanas e indignas do professorado brasileiro, tampouco deixar o Estado isento de sua responsabilidade. Todavia, nesse texto, voltamos nossos olhares para a professora e o professor - temos interesse em saber como traduzem na dinâmica da aula a pauta antirracista e o estudo da África e indígena - a partir de

discursos que desnudam a fragilidade da prática docente quando tratamos a articulação no currículo de uma pedagogia que se comprometa com as questões étnico-raciais, como assinalado pelas leis 10.639/2003 e 11.645/08, que versa sobre as diretrizes curriculares para a implementação da lei 10.639.

Impactadas com as narrativas docentes aparentemente descomprometidas com a Lei 10.639/2003 desenvolvemos esse estudo, que traz centralidade para a importância do sentido ético, político e estético da docência. Insistimos na edificação de pequenas reformas nos sujeitos e nas instituições, com base na prática docente. É pelas reformas individuais e posteriormente coletivas traduzidas no currículo que ancoramos a discussão teórico-metodológica desse texto, que traz um alerta para o silenciamento “ingênuo” por parte de professoras e professores, com relação ao desenvolvimento de uma pedagogia antirracista ou comprometida com a educação étnico-racial.

O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. (CAVALLEIRO, 2005, p. 11).

Assumimos no texto, o objetivo de analisar em que medida o discurso do desconhecimento, que consome professoras e professores com relação à educação étnico-racial, representa uma faceta da banalização do mal, personalizado no racismo. Preocupa-nos o modo pelo qual, professoras (es) não engendram em suas práticas pedagógicas a questão do racismo e assumem sua falta de conhecimento, dificuldade ou carência formativa. A categoria banalização do mal, cunhada por Arendt, revela: “Arendt inicia um longo percurso para demonstrar que o mal não pode ser explicado como uma fatalidade, mas sim caracterizado como uma possibilidade da liberdade humana” (ANDRADE, 2010, p. 111). E seguimos na reflexão desta categoria:

Há alguns anos, em relato sobre o julgamento de Eichmann em Jerusalém, mencionei a “banalidade do mal”. Não quis, com a expressão, referir-me a teoria ou doutrina de qualquer espécie, mas antes a algo bastante factual, o fenômeno dos atos maus, cometidos em proporções gigantescas – atos cuja raiz não iremos encontrar em uma especial maldade, patologia ou convicção ideológica do agente; sua personalidade destacava-se unicamente por uma extraordinária superficialidade. (Arendt, 1993, p. 145) (Apud. ANDRADE, 2010, p. 111).

Os debates acerca da formação docente no Brasil apontam para urgência da inclusão de pautas como: inclusão, direitos humanos e educação étnico-racial. Por sua vez, essas pautas fundamentais se apresentam como desafio a ser enfrentado e posteriormente incorporado nos currículos de formação de professores, sem esquecer que a ação antirracista é também uma luta



por humanidade, através do desenvolvimento de uma educação que se compromete com o outro, com o direito do à dignidade humana.

No caso brasileiro, a formação e a prática profissional do professor que se faz também um educador, exigem contextualizar o desafio representado pela questão racial e pelo racismo, fato nem sempre presente nas discussões dos espaços de formação acadêmica e profissional (GUSMÃO, 2013, p. 47).

Frente à urgência dos debates em prol de questões humanitárias e identitárias que envolvem a educação antirracista, nossa justificativa se ergue em função do discurso de professoras e professores, que sustenta possíveis obstáculos envolvendo o não compromisso com a luta antirracista na educação básica. Esses obstáculos se apresentam como tabu e justificam o fato de muitos docentes não abordar o racismo na prática escolar. Diante da urgência de superar currículos, práticas euro centradas e enfrentar o racismo estrutural no cotidiano escolar argumentamos que, compreender a luta antirracista na educação como tabu, contribui para a banalização do mal, personificado no racismo.

(...) é pungente que todos (as) os (as) educadores (as) digam não ao racismo e juntos promovam o respeito mútuo e a possibilidade de se falar sobre as diferenças humanas sem medo, sem receio, sem preconceito e, acima de tudo, sem discriminação. (CAVALLEIRO, 2005, p. 13)

Nossa discussão teórica é organizada a partir da interlocução com Hanna Arendt, filósofa que cunhou a categoria banalidade do mal. Essa é uma das categorias mestre para nossas reflexões, que tem como objeto de análise discursos e práticas pedagógicas que definem a educação étnico-racial como tabu ou obstáculo. Além de Arendt (1993,1999), seguimos nosso diálogo com autores que refletem a lei 10.639/2003 e tecem importantes discussões sobre a luta antirracista no campo da educação.

A Lei 10.639/03 propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história, onde a cultura afro-brasileira passa a ser considerada constituinte e formadora da sociedade nacional e na qual os negros deixam de ser estudados apenas como escravos e passam a ser considerados sujeitos históricos, reconhecendo e valorizando as contribuições da cultura africana através da valorização do pensamento e das ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, da música, culinária, dança e religiões de matrizes africanas.

Sobre o percurso metodológico, destacamos nossa inspiração no paradigma qualitativo. Valorizamos os pilares desse paradigma, destacando a importância do pesquisador para o processo de seleção, mapeamento e análise de dados. Selecionamos a pesquisa exploratória de caráter bibliográfico, que no primeiro momento abarcou o levantamento teórico das discussões

sobre o assunto e no segundo analisou os dados já disponibilizados em uma dissertação³ de mestrado, que pesquisou o discurso docente acerca da educação étnico-racial, com recortes tanto para prática como para formação continuada. A partir da dissertação, destacamos e analisamos alguns trechos que informam o posicionamento docente em relação à educação étnico racial.

2. Racismo estrutural, branquitude e educação étnico-racial

Tardiamente, o Brasil libertou de forma desestruturada a população escravizada. Oficialmente a História informa que o regime de escravidão foi extinto pela Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, expressando o fim do sistema colonial no Brasil e marcando o início da primeira República. Esse marco legal teve sua função jurídica, mas não atendeu satisfatoriamente questões humanitárias e sociais, tampouco a equidade justa e necessária para os afrodescendentes.

A população negra foi liberta, ou melhor, abandonada a própria sorte, sem qualquer apoio ou estrutura social para sua inserção social, habitacional, profissional e educacional. De um dia para o outro os negros estavam “livres”; liberdade, muito questionada e problematizada: “Não veio do céu Nem das mãos de Isabel A liberdade é um dragão no mar de Aracati” (Sambanredo Mangueira, 2019).

A Lei Áurea somou-se à outras leis que contribuíram para libertação de escravizados, como a Lei do Ventre Livre e a Lei do Sexagenário. A Lei do Ventre Livre, libertava crianças escravizadas, mas que apesar da “liberdade” as mantinham na senzala com as mães, sob o regime da escravidão - para onde poderiam ir bebês e crianças libertos? Situação muito semelhante foi a dos idosos; com as péssimas condições da escravização, quantos teriam condições de deixar a senzala aos 65 anos? O processo de libertação foi uma falácia, dada sua condição indigna e desumana. Esse abandono da população escravizada possibilitou que negros e negras ocupassem áreas desprestigiadas para moradia e se sujeitassem às péssimas condições de trabalho oferecidas; análogas à escravização.

³ A pesquisa de Santos, 2016 refletiu sobre a formação continuada dos professores para a discussão das relações étnico-raciais, articulando com o que é preconizado pela Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes. Utilizando-se da metodologia qualitativa, foram coletados discursos docentes nas entrevistas que, por coadunarem com o tema abordado neste trabalho, foram utilizados em nossa análise de dados, compondo nossa discussão empírica.



Até 1888 o Brasil possuía um regime de escravidão que era justificado através de teorias científicas, que diziam que os negros eram de raça inferior. Ao perceber que a escravidão era um sistema fadado ao fim, o Estado Brasileiro começa a tomar medidas, inclusive legislativas, para possibilitar a libertação seguida da institucionalização da marginalização de negros e negras, como o ato do império de 1834 que proibia os negros de estudar. Já em 1890, dentre as primeiras leis penais da República estava a lei da vadiagem, pela qual os negros que eram encontrados sem trabalho na rua poderiam ser presos, e a lei da capoeira, que proibia os negros de jogar capoeira ou de manifestar as suas culturas na rua, com o intuito de proibir o agrupamento de negros nas ruas - eis a base do racismo estrutural vigente – racismo que foi se estruturando ao longo dos anos.

Em função dessa falsa libertação do povo escravizado, as ações afirmativas que positivam identidades negras cumprem importante função social no que diz respeito à justiça social, reparação e equidade: “É preciso reconhecer e valorizar a História e Cultura Africana e Afro-brasileiras, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à identidade e aos direitos do povo negro” (ARAUJO E OLIVEIRA, 2013, p. 162). Esse passado-presente do país precisa ser escancarado e compreendido para situarmos a história da população. O racismo estrutural precisa ser enunciado política e socialmente.

3. O que dizem professores e professoras sobre o racismo: um recorte para análise

Nessa seção trazemos à tona a articulação com os dados, a partir das contribuições teóricas da dissertação de mestrado de SANTOS, 2016, intitulada: “A lei 10639/2003 e a formação continuada para a discussão das relações étnico-raciais do 6º ao 9º ano em uma escola pública estadual de Campo Grande – MS com alto IDEB”, que serviu de base para coleta de dados. Consideramos, especificamente o subtítulo 2.5, intitulado: A Lei 10.639/03 e os desafios a serem enfrentados, iniciado na página 86 e término na página 91. Nessa seção a autora analisa as falas docentes coletadas pela entrevista, cujo tema central é a prática do professor e a lei 10.639/2003. Nossas reflexões têm como objeto, justamente, as respostas de professoras e professores. A seguir apresentamos o bloco de resposta. “Nas entrevistas realizadas com professores de diferentes disciplinas, muitos afirmaram a ausência desta discussão em sua sala de aula” (SANTOS, 2016, p. 87).



“Olha, ainda não... sinceramente ainda não discuti esta parte, não” (Professora Fátima) (SANTOS, 2016, p. 87).

“Tem um momento que tem o conteúdo pra trabalhar isso aí, a data da consciência negra a gente trabalha com eles” (Professora Rafaela). (SANTOS, 2016, p. 88).

“No momento não, eu não tenho formação ainda... Eu não trabalho isto” (Professor Carlos) (SANTOS, 2016, p. 88).

“Não muito, por conta da minha disciplina”. (Professora Dete) (SANTOS, 2016, p. 88)

“[...] às vezes os professores são limitados, tem fase do professor em que ele não está preparado ainda para uma situação que ele pode enfrentar. Acho importante esse trabalho junto com este assunto e tem outro tipo de assunto que também é importante (Professor Joaquim). (SANTOS, 2016, p. 89).

As respostas acima assinalam que, pelo menos nessa unidade escolar, é urgente que a formação continuada esteja comprometida com a educação da educação étnico-racial. Em 2023, a Lei 10.639/2003 completará 20 anos e ainda encontramos muitos obstáculos para que a escola atenda as questões legais que versam sobre a educação étnico-racial.

Notamos que, de uma forma ou se outra, pelas falas das professoras e professores, o tema do racismo, tão evidente e presente na sociedade brasileira, não é considerado uma discussão relevante, uma vez que aparentemente não é possível integrar conteúdo pedagógico e educação étnico-racial - para esses docentes o conteúdo ainda é neutro e universal. E assim, com essa concepção de conteúdo universal e esvaziado de sentido e política, professoras e professores favorecem a manutenção de práticas racistas na educação básica, uma vez que, insistem em dicotomizar a abordagem da educação étnico-racial e conteúdo. Sobre essa questão, Santos (2016) mencionou:

Para essa professora, a discussão sobre as relações étnico-raciais neste momento de formação seria algo estranho e fora do contexto educacional, e trazer esta discussão para a formação continuada de professores, diante do que a professora Clara ressaltou, seria deixar de priorizar o ensino dos conteúdos, considerado mais importantes. Deve-se contextualizar a fala da professora, lembrando que as escolas e os professores, no contexto atual, estão sendo sistematicamente avaliados em relação a determinados conteúdos, produzindo a ideia de que trabalhá-los é o que importa. (SANTOS, 2016, p. 87)

Embora a educação para cidadania seja um princípio constitucional, pelas falas docentes percebemos que a educação étnico-racial deixa de ser um componente de cidadania, e que a

formação humana é compreendida como componente curricular, relacionado à conteúdo programático de disciplinas específicas. Nota-se que, pragmaticamente para esses docentes não é incumbência sistematizar práticas pedagógicas atravessadas pelo debate étnico-racial, atribuindo essa responsabilidade às disciplinas específicas, como se fosse possível ignorar que o racismo estrutural envolve a sociedade o tempo todo e em todos os âmbitos da vida social e escolar.

Com quase 20 anos de legislação, o bloco de falas docentes apresentado aqui, demonstra que a Lei 10.639/03, pelo menos no ano de 2016 e nessa escola específica, ainda encontra resistência e dificuldades em seu cumprimento. Além disso, evidencia que, não há efetivamente um trabalho pedagógico multidisciplinar e transversal, que compreenda no projeto político pedagógico a incorporação da educação étnico-racial. Tendo por referência o trabalho desenvolvido na dissertação, notamos que essas questões permanecem latentes, bem como as reflexões de Gomes e Jesus, 2013:

Todavia, muito pouco ainda se sabe sobre o contexto nacional de implementação dessa alteração da LDB e demais orientações legais que a regulamentam na gestão do sistema de ensino e no cotidiano das escolas. Os pesquisadores que atuam no campo das relações étnico-raciais e educação concordam que, embora estejamos prestes a completar dez anos da referida alteração, ainda temos informações pouco precisas sobre o nível de sua implementação e o grau de enraizamento da mesma (GOMES; JESUS, 2013, p.22)

Muitas vezes a tarefa de trabalhar a cultura afro-brasileira nas escolas acaba sendo realizada por docentes pretos⁴ ou algum outro que decide comprar a causa, sensibilizado por algum fato ocorrido. Assim, desenvolvem uma iniciativa individual, muitas vezes até solitária, de aplicar a lei em suas escolas, pois algumas dessas instituições não têm a lei acolhida em seus projetos político pedagógicos e ainda esbarram em questões religiosas – a religião de matriz africana muitas vezes não é entendida como componente cultural – gerando conflitos com outras religiões, como a evangélica. A esses obstáculos soma-se mais um: a recorrente discussão sobre o preparo docente para atuar na prática da educação antirracista.

O racismo é um assunto que atravessa as sociedades, ele não deveria ser um tema específico para disciplinas X ou Y, mas um compromisso ético político e estético das escolas, que deveriam pautar suas práticas pedagógicas a partir os princípios que legalmente orientam a organização da educação nacional. Justamente por se tratar da dignidade humana, muito nos

⁴ Nesse caso, nos referimos quando tais docentes estão comprometidos com a discussão e efetivação da formação voltada para educação étnico-racial.

preocupa o modo pelo qual, professoras e professores nessa dissertação, justificam o distanciamento de suas práticas da educação étnico-racial, corroborando para banalização do racismo estrutural e, em contrapartida, para banalidade do mal, uma vez que o racismo estrutural é um mal ramificado em grandes proporções na sociedade brasileira.

Nas ponderações de Hannah Arendt (ARENDR, 1999), por meio da Teoria da Banalidade do Mal, é possível analisar que a irreflexão dos educadores acerca da educação para as relações étnico-raciais, caracteriza uma forma de banalidade do mal docente, que pode ser entendida como a irreflexão dos educadores de práticas entendidas como más, e que causam danos aos outros. A neutralidade e a ausência de ideologias na pessoa que pratica essas ações sugerem a banalidade e a normalização de ações entendidas como más, onde seus agentes não possuem a percepção do que estão fazendo ou a dimensão dos impactos que suas ações podem ter.

Os dados das entrevistas realizadas pela autora da dissertação apresentam uma realidade pouco propositiva no que diz respeito à articulação de professoras e professores para uma ação pedagógica comprometida com a educação étnico-racial.

Por outro lado, Pereira (2013) traz uma projeção ou um balanço positivo dos desdobramentos da Lei 10.639/2003 na educação básica, evidenciando que de alguma forma questões de raça, racismo e África se avolumam nas escolas. A legislação, que encontra espaço nos currículos e práticas escolares, nas palavras do autor seria uma luz e, como destacou, “se há luz, há sombra”, chamando de sombra ou doença degenerativa o modo pelo qual algumas práticas pedagógicas naturalizam o lugar dos estigmas, sem empreenderem esforços para modificar suas práticas, como por exemplo o bloco de discurso docente que constituem a análise desse texto. Sobre isso, ele cita: “Tal postura funciona como uma “sombra” da Cultura de Consciência Negra – a insustentável leveza do pós-racismo” (PEREIRA, 2013, p. 217).

4. Considerações parciais

Considerando que o racismo estrutura as instituições e, conseqüentemente, as práticas sociais brasileiras, é muito difícil que pretos e pretas escapem dele, mesmo na mais tenra idade. Uma hora ou outra o racismo, que sempre está espreitando o povo preto, finca suas garras e escarnece o outro.

No período colonial o regime escravocrata autorizava que o povo preto fosse brutalmente violentado e açoitado no período pós-escravidão e, embora hoje a escravização não



seja legal, continua balizando as relações sociais, espaciais e trabalhistas. Novos mecanismos de açoitamento mantêm a violência racial; às vezes mascarados e escondidos em ações racistas sutis, em sua maioria encobertas pelo suposto mito da democracia racial.

Diante da manutenção das ações racistas em todas as instâncias como apontado ao longo do texto, é praticamente impossível a escola, como espaço político e pedagógico de intervenção no mundo, se posicionar como neutra e abdicar do compromisso com a educação das relações étnico-raciais, como ressaltam as falas de professoras e professores no texto. A nosso ver, a postura desses docentes corrobora para a banalização de práticas e posturas racistas, uma vez que não se comprometem com a luta antirracista na prática pedagógica.

A alienação docente em torno do racismo estrutural, assim como a falsa ideia de democracia racial corroboram para que professoras e professores compreendam que o racismo estruturante das práticas sociais, escolares e culturais não precisa ser tratado na escola, possibilitando que professores deleguem para disciplinas específicas o combate ao racismo na escola. Esse posicionamento marca a omissão docente em relação à educação para cidadania, inclusão e diversidade, assim como assinala para banalidade do mal, situada no racismo estrutural.

Referências

ANDRADE, Marcelo. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. Artigos • **Revista Brasileira de Educação**. 15 (43) • Abr 2010 • <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100008>.

ARAÚJO, Mairce da Silva e OLIVERA, Luana da Silva. **Educação patrimonial no combate ao racismo: construindo articulações da cultura popular com o cotidiano escolar**. In: JESUS, Regina Fátima de, ARAÚJO, Mairce da Silva e JUNIOR, Henrique Cunha [organizadores]. Dez anos da Lei Nº 10.639/03: memórias e perspectivas. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

ARENDT, Hannah. **A dignidade da política: ensaios e conferências**. Trad. Antonio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993

_____. **Eichmann em Jerusalem: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 336 p



BRASIL. Lei nº 10.639/2003, de 10 de Janeiro de 2003. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane. **Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo**. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal Nº. 10.639/03. Brasília, 2005

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

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

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **A Lei Nº 10.639/03 e a formação docente: desafios e conquistas**. In: JESUS, Regina Fátima de, ARAUJO, Mairce da Silva e JUNIOR, Henrique Cunha [organizadores]. Dez anos da Lei Nº 10.639/03: memórias e perspectivas. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

PEREIRA, Amauri Mendes. **A Lei Nº 10.639/03 e a insustentável leveza do “pós-racismo” na educação e na sociedade**. In: JESUS, Regina Fátima de, ARAUJO, Mairce da Silva e JUNIOR, Henrique Cunha [organizadores]. Dez anos da Lei Nº 10.639/03: memórias e perspectivas. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

SANTOS, Simone Ferreira Soares dos. **A lei 10639/2003 e a formação continuada para a discussão das relações étnico-raciais do 6º ao 9º ano em uma escola pública estadual de Campo Grande – MS com alto IDEB**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, p.123, 2016.