

## RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO

Luane Bento dos Santos<sup>1</sup>

### RESUMO

A proposta do trabalho é apresentar algumas das iniciativas que têm sido tomadas em uma instituição escolar da rede pública estadual, na cidade de São Gonçalo, para aplicação da legislação federal de n. 10.639/2003 - História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica. A lei está em vigor cerca de 16 anos e como podemos observar a partir da literatura produzida na área de Relações Étnico-raciais poucas instituições inserem a lei nos currículos escolares. Apesar de a Sociologia ter um histórico de trabalho sobre relações étnico-raciais na sociedade brasileira, dentro do contexto escolar o tema aparece em poucos momentos e apenas para abordar problemas como questão de raça, racismo e ações afirmativas de modo conceitual e em muitos casos distantes da vida prática dos estudantes. Notamos com isso que em inúmeros contextos em que a Sociologia poderia problematizar nossos conflitos raciais, tais como: a intolerância religiosa contra povos de matriz africana ou desigualdades raciais no mercado de trabalho acabam não sendo aproveitados pela disciplina. Outro ponto a ser mencionado é a invisibilidade do protagonismo e atuação política negra na sociedade brasileira nos currículos mínimos e materiais didáticos da disciplina (livros didáticos).

**Palavras-chaves:** Ensino de Sociologia; Relações Étnico-raciais; Lei Federal 10.639/2003; Educação; Prática Docente

### ABSTRACT

The object of the article is to present some of the initiatives that have been taken in a school institution of the state public network, in the city of São Gonçalo, for the application of federal legislation n. 10.639/2003 African and Afro-Brazilian History and Culture in Basic Education. The law has been in effect for about 16 years and, as we can see from the literature produced in the area of Ethnic-Racial Relations, few institutions include the law in school curricula. Although Sociology has a history of work on ethnic-racial relations in Brazilian society, within the school context the theme appears in a few moments and only to address problems such as race, racism and affirmative action in a conceptual way and in many cases distant from students' practical life. With this, we note that in countless contexts in which Sociology could problematize our racial conflicts, such as: religious intolerance against peoples of African origin or racial inequalities in the labor market, they end up not being taken advantage of by the discipline. Another point to be mentioned is the invisibility of black protagonism and political action in Brazilian society in the minimum curricula and teaching materials of the discipline (textbooks).

**Keywords:** Teaching of Sociology; Ethnic-racial relations; Federal Law 10.639/2003; Education; Teaching Practice

---

<sup>1</sup>Doutora em Ciências Sociais pela PUC-Rio. Docente de Sociologia da Educação Básica. Pesquisadora colaboradora no Projeto de Extensão Olimpíadas de Sociologia da UFRJ. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores e Pesquisadoras Negras/ABPN. Integrante do Coletivo de Pesquisadoras Negras Linhagens dos Cabelos.

## Introdução

Neste trabalho, o objetivo é apresentar algumas das atividades pedagógicas que são anualmente realizadas para a efetivação da Lei federal de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica (Lei de n.10.639/2003), no currículo da sociologia escolar. No decorrer de minha atuação docente, tenho notado que no contexto das escolas que trabalhei ora como docente de sociologia, ora como docente de filosofia a efetivação da Lei federal acima mencionada nem sempre ocorre como orienta as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana e Afro-brasileira (BRASIL, 2004). Pelo contrário, como considera os teóricos do campo da educação para as relações étnico-raciais (GOMES, JESUS 2013; OLIVEIRA, 2007; 2012, SANTOS, SILVA, 2018) em muitas instituições educativas não há a aplicação dos conteúdos referentes a legislação. Frequentemente, no contexto escolar existe uma recusa dos/das docentes em trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira em suas aulas. As justificativas dada pelos/pelas profissionais, em certa medida, revelam como seus pensamentos são preconceituosos e que suas práticas educativas corroboram para o exercício de atitudes e ações discriminatórias no ambiente escolar. A doutora em Educação Eliane Cavalleiro (2006), em investigação científica sobre as relações raciais em escolas públicas do ensino de fundamental da cidade de São Paulo, considera que a escola é um dos espaços em que o fenômeno do racismo e da discriminação racial são os mais silenciados. Para a pesquisadora, *“ao se achar igualitária, livre do preconceito e da discriminação, muitas escolas têm perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias”* (CAVALLEIRO, 2005, p. 147).

O sociólogo Luís Fernandes Oliveira (2007), na pesquisa sobre as relações étnico-raciais nas escolas das redes públicas do estado do Rio de Janeiro, percebeu a dificuldade dos/das docentes em lidarem com os conflitos sociais decorrentes das questões étnico-raciais, bem como inserirem a referida Lei em suas aulas. De acordo com Oliveira (2007), as dificuldades dos/das educadores/as em trabalhar os temas relativos à legislação tem como causa alguns fatores que são recorrentes no imaginário social, a saber:

- Crença no mito da democracia racial;
- Ausência de reflexões sistematizadas em torno das relações étnico-raciais;
- Silenciamento dos episódios de racismo e discriminação racial

# Intratextos

- Falta de políticas de formação continuada do Estado, principalmente em relação a legislação;
- Precarização e burocratização do trabalho docente e falta de estímulos para novas práticas.

A doutora em Antropologia Social, Nilma Gomes e o doutor em Educação Rodrigo Jesus (2013), em pesquisa mais abrangente desenvolvida com núcleos de pesquisas das seguintes instituições universitárias: UFMG, UFPA, UFRPE, UFBA, UFMT e UFPR, investigaram as iniciativas educativas que visam inserir a legislação federal 10.639/2003 nos setores de ensino. Na pesquisa de caráter nacional, os autores perceberam que as ações pedagógicas voltadas para implementação da Lei acabam sendo iniciativas individuais. Os/As docentes que trabalham a história e cultura africana e afro-brasileira e as relações étnico-raciais em suas aulas estão isolados no ambiente escolar.

As escolas em que o mito da democracia racial se mostrou mais presente nos depoimentos colhidos, revelando a sua força enquanto concepção e imaginário social e pedagógico sobre a diversidade, apresentaram práticas mais individualizadas, projetos com menor envolvimento do coletivo de profissionais e pouco investimento na formação continuada na perspectiva da Lei e suas *Diretrizes*. Dessa forma, apresentam níveis mais fracos de enraizamento e sustentabilidade (GOMES; JESUS, 2013, p.30).

Gomes e Jesus (2013) também sublinham que a maioria dos/das educadores/as que têm práticas educativas orientadas, conforme sugerem as diretrizes nacionais para a implementação da legislação federal 10.639/2003 e uma perspectivas de descolonização dos currículos, são as pessoas que se autodeclararam negras.

Luane Santos e Mônica Silva (2018), em trabalho sobre os desafios da educação para a diversidade étnico-racial, abordam que os eventos da colonialidade, racismo epistêmicos e a negação do racismo estrutural também são elementos importantes para compreender a ausência de práticas educativas que promovam a diversidade étnico-cultural na instituição escolar. De acordo com as autoras:

A colonialidade e o racismo epistêmico atuam juntos como dispositivos, tendo em vista que para existir a negação e invalidação dos conhecimentos dos grupos subordinados na forma de racismo epistêmico é necessário que a colonialidade esteja em vigor para discriminação de quaisquer justificativas não ocidentais. Atuando como mecanismo de preservação de valores sociais e políticos do eurocentrismo da mesma forma que marginaliza e discrimina culturas que sejam desviantes desse padrão. Além desses fatores, no caso brasileiro, vivemos a negação dos conflitos raciais através do mito da democracia racial. Esse fenômeno também impossibilita a execução de atividades que reconheçam a existência de diferenças sociais e raciais. (SANTOS, SILVA, 2018, p.5).

Ainda sobre o contexto da referida Lei no ambiente escolar é preciso salientar que no tocante a disciplina Sociologia a temática das relações étnico-raciais não é nova, pelo

# Intratextos

contrário, existe um histórico de literatura acadêmica que aborda a questão. No entanto, no contexto escolar, pode-se observar que as relações étnico-raciais são apenas mencionadas quando tratam de assuntos relativos a preconceito, discriminação, segregação, desigualdades sociais ou então quando é desejado trazer para o cenário a importância das ações afirmativas para a população negra. Geralmente, esses temas são tratados no mês de novembro e perto da semana da consciência negra. Conforme chama atenção o intelectual, político, artista plástico e militante negro, Abdias Nascimento (1980), no Documento 7, do livro *Quilombismo*:

Nunca em nosso sistema educativo se ensinou qualquer disciplina que revelasse algum apreço ou respeito às culturas, artes, línguas e religiões de origem africana. E o contato físico do afro-brasileiro com os seus irmãos no continente e na diáspora sempre foi impedido ou dificultado, entre outros obstáculos, pela carência de meios econômicos que permitissem ao negro se locomover e viajar fora do país (NASCIMENTO, 1980, p. 337).

Em oposição a essa prática constante encontrada no sistema escolar, de ausência do protagonismo dos povos africanos e afro-brasileiros na história das sociedades, tenho pautado a minha prática docente embasada nas orientações curriculares das diretrizes nacionais e em literaturas da educação para as relações étnico-raciais. De acordo com as diretrizes nacionais para a implementação da legislação:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender para a reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, pp. 14-15).

Ainda constam nas diretrizes curriculares nacionais que as escolas devem estar atentas e terem cuidados ao criarem estratégias para combater as práticas de racismo e discriminações raciais em seu espaço. Além disso, recomenda também que seja abordado os seguintes conteúdos:

Em história da África, tratada com perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e as organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, dos asiáticos e também dos africanos no tráfico; à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; às lutas pela

# Intratextos

independência política dos países africanos; -as ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; as relações entre cultura e história dos povos do continente africano e os da diáspora; a formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre Brasil e outros países da diáspora (BRASIL, 2004, p.13).

Os dois trechos destacados acima elucidam para os/as educadores/as, gestores/as educacionais, enfim, todo o corpo escolar como se deve agir na implementação da Lei federal de n.10.639/2003. Isto é, quais conteúdos não podem faltar para sua aplicação. Dessa maneira, para além da ideia de combate das práticas racistas e discriminatórias no seio da escola, é preciso que haja pelos/as gestores/as e educadores/as o resgate da história e cultura das civilizações africanas e dos afro-brasileiros como salienta o texto. No entanto, como disse a inserção dos conteúdos referentes a Lei federal de n. 10.639/2003 por esses/essas profissionais não são frequentes. Nas escolas em que atuei como docente não havia uma política de efetivação para efetivar a Lei federal e tão pouco práticas educativas que trouxessem o protagonismo dos/das africanos/as e dos/das afrodescendentes na história de constituição da sociedade.

Ademais é preciso destacar que o currículo mínimo da área de Sociologia até o ano de 2019 não enfocava a presença dos negros e negras na sociedade brasileira como sujeitos de história. O que se via era as orientações para que fossem trabalhadas as questões referentes as desigualdades e discriminações raciais. Dito isto, na próxima seção, abordo de maneira breve o histórico de introdução e retirada da sociologia do currículo escolar.

Outro ponto a ser colocado é que o trabalho tem como referencial teórico estudos dos campos da educação para as relações étnico-raciais e ensino de sociologia. As ferramentas metodológicas utilizadas foram: revisão de literatura, levantamento bibliográfico, diário de campo e questionário. O trabalho está organizado do seguinte modo: na primeira parte, abordo a ausência dos debates propostos pela Lei federal 10.639/2003 no ambiente escolar. Na segunda parte, apresento um breve percurso da presença e intermitência da sociologia no currículo da Educação Básica. Na terceira parte, descrevo as atividades realizadas com turmas do ensino médio regular e Curso Normal que tinham como foco a implementação dos conteúdos relativos à Lei federal 10.639/2003 no currículo de Sociologia da Educação Básica.

## **Alguns aspectos do ensino de sociologia no Brasil**

# Intratextos

De fato, como apontam os/as estudiosos/as da área de Ensino de Sociologia a disciplina diferente de outras, tais como a História e Geografia, não tem uma tradição no ambiente escolar (OLIVEIRA, 2014; MEUCCI, 2015). Pelo contrário, tem havido uma intermitência acerca da sua presença na Educação Básica. Ora consta como uma disciplina obrigatória, ora sua presença é facultativa. Entretanto a intermitência da disciplina no currículo escolar não deve ser relacionada a um caráter de que seja uma área de conhecimento excessivamente crítica da realidade social e que tenha em si um objetivo político de transformação da estrutura da sociedade capitalista (MACHADO, 1987; OLIVEIRA, 2014).

Parafrazeando o sociólogo Amurabi Oliveira (2013, p.179), o Brasil foi o primeiro país da América Latina a incorporar a Sociologia na Educação Básica, em especial, nas Escolas Normais. De acordo com a pesquisadora Simone Meucci (2015), durante a década de 1920 foi depositado na Sociologia a esperança de explicação da realidade social. A introdução da disciplina no contexto escolar era vista como uma ferramenta explicativa para os/as professores/as em torno das transformações e revoltas sociais da época, tais como: Marcha dos Tenentes, Greves Operárias, Semana de Arte Moderna dentre outras.

Outro dado relevante para a discussão é que no período em que a sociologia foi inserida e efetivada na Educação Básica, durante as décadas de 1925 até 1940, a disciplina tinha um caráter elitista e conservador. Fora isso, ela foi introduzida no período mais autoritário da República Velha que foi o governo Arthur Bernardes (MACHADO, 1987). Neste contexto, a sociologia é vista também como um importante instrumento de cientificização dos currículos escolares (OLIVEIRA, 2014). No entanto, com a Reforma Capanema a Sociologia passa a não mais interessar aos governos autoritários, de tal modo, que só retornará para os currículos escolares gradativamente e após o período ditatorial.

Portanto, somente na década de 1980 com o fim da obrigatoriedade da profissionalização do 2 grau (antigo ensino médio) que a disciplina ganha novamente espaço para estar no currículo da Educação Básica como componente curricular. Neste período também que se inicia a ideia de que a Sociologia atenderia a um caráter formativo para o exercício da cidadania dos/das estudantes das escolas brasileiras. De acordo com Julia Maiçara (2021):

Em seu artigo 36, a LDB estipulava que, ao final do ensino médio, o educando deveria demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Brasil. Lei nº 9.394, 1996), porém, não determinava sua forma disciplinar (MAIÇARA, 2021, p. 99).

Esta justificativa está presente na LDB de 1996 e também nos PCNS de 1999, contexto no qual a sociologia ainda não constava como disciplina, mas sim como componente curricular.

Somente com o advento da Lei federal 11.648/2008 que a Sociologia passa a ser uma disciplina obrigatória do currículo escolar. Resultado de um longo caminho de lutas políticas de docentes, entidades e sindicatos de sociólogos/as. O retorno para a instituição escolar possibilitou o aumento da oferta de cursos de licenciatura na área de Ciências Sociais e Sociologia como explica Amurabi Oliveira (2018), “*Desse modo, podemos perceber que apesar da heterogeneidade existente, todas as regiões foram impactadas pelo retorno da Sociologia no currículo da Educação Básica, ainda que de modo distinto*” (OLIVEIRA, 2018, p.35).

Além do crescimento das graduações voltadas para a formação de professores e professoras de Sociologia é preciso destacar que o retorno a obrigatoriedade da disciplina no currículo escolar também repercutiu na produção das obras didáticas, como chama atenção a socióloga Julia Maiçara (2021):

Um efeito fundamental dessa exigência legal foi a inclusão de livros dessa disciplina nas avaliações do PNLD do ensino médio, nas edições de 2012, 2015 e 2018. A partir de 2010, ano de publicação das obras que foram submetidas ao PNLD 2012, tem início a terceira geração de livros didáticos de Sociologia. O mercado editorial de didáticos como um todo, para todos os componentes curriculares, é fortemente impactado pelo governo federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), com seu poder de avaliação, seleção, compra e distribuição de manuais didáticos para as escolas [...] Essa terceira geração é caracterizada por materiais com forte investimento editorial, maior número de imagens e outros recursos visuais coloridos. Nota-se um esforço maior de didatização no livro do aluno e de elaboração do manual do professor, que se propõe a dialogar com o professor-leitor, sugerindo caminhos e estratégias de utilização do livro na sala de aula (MAIÇARA, 2021, p. 103)

Contudo, no que se refere a inclusão da legislação federal de n. 10.639/2003 nos livros didáticos de Sociologia, a pesquisadora Rayanne Silva (2021) alerta que “*A questão do negro no livro didático de sociologia é uma temática ainda minoritária no quesito das produções em Teses e Dissertações, não há inclusive nenhuma Tese específica do tema*” (SILVA, 2021, p. 29). Para Silva, no Brasil não existe um quadro sistematizado de investigações acerca da representação da população negra no livro didático de Sociologia:

No entanto, não há ainda um panorama completo de como a presença do negro foi, e vem sendo inserida nos livros didáticos de sociologia, o que demandaria análise de todos os livros aprovados e distribuídos pelo PNLD de 2012 até então. O que mostra que ainda são necessárias pesquisas para compreender os esforços e métodos utilizados pelos autores dos livros para cumprirem a lei 10.639/03, bem como, as exigências de transformações feitas pelos movimentos negros, com relação a presença do negro no currículo e conteúdo dos materiais didáticos escolares (SILVA, 2021, p.31).

Ainda sem querer prolongar a discussão nesta seção, é necessário abordar que no contexto do Rio de Janeiro, como identifica o estudo de Ana Paula Jesus; Pedro Cachapuz e Mônica Vasconcellos (2016) sobre o currículo mínimo da rede estadual do Rio de Janeiro a luz da Lei federal 10.639/2003, no que se refere aos indicativos para trabalhar os conteúdos recomendados pelas diretrizes curriculares nacionais quase não existem orientações:

Sobre a área de Ciências Humanas, é notável a ausência de qualquer referência a esses temas, nos currículos de Filosofia e Sociologia. Neste caso, a escravidão chega a ser mencionada, entretanto, não é vinculada à história da população negra no Brasil (JESUS; CACHAPUZ; VASCONCELLOS, 2016, p.2).

Dessa maneira, nota-se que a área de Ensino de Sociologia além de ser bastante nova em relação a outras áreas como Ensino de História e Ensino de Geografia, no tocante a questão da inserção da Lei federal de história e cultura africana e afro-brasileira dentro do campo de Ensino de Sociologia as análises ainda são bastante pontuais. Adicionalmente, pode-se considerar que a Sociologia no ensino médio privilegia conteúdos, teorias e debates promovidos por homens brancos, do Norte Global e pertencente as classes médias e altas da sociedade. A ausência de representações afirmativa e humanas negras e indígenas no campo mostra como a área ainda reproduz um pensamento hegemônico, eurocêntrico, colonialista e elitista. Pois, negros, negras e indígenas produziram/produzem debates, teorias, conhecimentos relevantes para as Ciências Sociais e sociedade. Nesta direção, é preciso perguntar: por que nossas produções não constam na mesma medida que a de autores brancos? Dito isto, na próxima seção do trabalho, descrevo o processo de construção, elaboração e execução de atividades realizadas com turmas do ensino médio regular e Curso Normal (Formação de Professores/as).

## **Ensino de Sociologia e as relações étnico-raciais: um olhar para a prática pedagógica**

*Apesar das experiências intensamente negativas, me formei na escola ainda acreditando que a educação é capacitante, que ela aumenta nossa capacidade de ser livres (hooks, 2017, p. 13).*

Nesta seção, é importante ressaltar que todas as atividades pedagógicas que serão descritas aqui foram realizadas com o objetivo de aplicar a legislação federal no currículo da Sociologia escolar. Dessa maneira, não tenho como proposta criar um modelo ou sugerir que tais práticas sejam adotadas por outras e por outros colegas docentes. Na realidade, o que busco neste texto é contar como tenho atuado para garantir os conteúdos da Lei em diálogo

# Intratextos

com o currículo de Sociologia do ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro, bem como tenho transgredido (hooks, 2017) a este currículo de conteúdos bastantes hegemônico e postos como cânones e clássicos. Cabe dizer que esses esforços que venho aderindo como docente da área não são apenas de caráter individual como podem indagar alguns/algumas desavisados/as e sujeitos/as mal-intencionados/as em relação a ampliação do debate público das questões étnico-raciais brasileiras e ao combate das discriminações raciais e do racismo no seio da sociedade. Pelo contrário, criar estratégias para efetivação da referida Lei federal de n. 10.639/2003 no universo escolar trata-se de uma obrigatoriedade, de um compromisso político democrático e antirracista e, sobretudo, de execução de uma ação afirmativa. Neste sentido, a ação não se configura apenas como uma prática de uma mulher negra e, de fato, militante dos movimentos negros cariocas. Mas é posicionada politicamente como mais uma atuação educativa para a construção de outros imaginários sociais acerca das populações afrodiáspóricas e africanas, pois como nos lembra a escritora nigeriana, mundialmente reconhecida, Chimamanda Ngozi Adiche (2019):

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. É claro que a África é um continente repleto de catástrofes. Existem algumas enormes, como os estupros aterradores no Congo, e outras deprimentes, como o fato de que 5 mil pessoas se candidatam a uma vaga de emprego na Nigéria. Mas existem outras histórias que não são sobre catástrofes, e é muito importante, igualmente importante, falar sobre elas (NGOZI, 2019, pp. 26-27).

Como sinaliza Chimamanda Ngozi (2019) as narrativas sobre o continente africano exploram as catástrofes humanas e pouco mencionam outras histórias como as grandiosas civilizações africanas, tais como o Egito Antigo, o Império do Mali dentre outros. Os pesquisadores Kabengele Munanga e Nilma Gomes (2004) discorrem que em relação a África:

Até hoje, nas imagens que são veiculadas sobre a África, raramente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens dos reis e muito menos as de uma cidade moderna africana construída pelo próprio ex-colonizador. Geralmente, mostram uma África dividida e reduzida, selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, Aids etc. MUNANGA; (GOMES, 2004, p. 32).

Como expõem os autores, na atualidade circulam imagens acerca do continente africano que reforçam as ideias de que o território não tem uma história, produções de conhecimento, inventores, inventoras, cientistas, políticos, intelectuais, diversidade linguística e cultural, diversos sistemas políticos e monetário. Da mesma maneira, pode-se considerar fato semelhante acerca das pessoas negras, racializadas, e das culturas afrodiáspóricas.

## **Atividade - Desconstruído estereótipos, estigmas e preconceitos acerca dos países africanos”**

Pensando nos aspectos citados acima e após ser aluna do curso de extensão Ererebá do Colégio Pedro II, no ano de 2017, criei a atividade “*Desconstruído estereótipos, estigmas e preconceitos acerca dos países africanos*” com três turmas minhas, da 3 série do ensino médio regular, do turno da tarde, do Colégio Estadual Pandiá Calógeras<sup>2</sup>. Esta atividade foi criada a partir dos debates e informações promovidos ao longo do curso e das leituras e estudos que já acumulava de outros espaços, formações extracurriculares e debates anteriores. A atividade tinha como proposta desfazer ideias distorcidas, estereótipos, estigmas e preconceitos acerca do continente africano, bem como trazer informações que valorizassem as populações africanas, suas contribuições e protagonismos para a história.

Sendo assim, no ano de 2018, no primeiro bimestre escolar propus para as turmas o trabalho de pesquisa sobre o continente africano e articulei com as orientações de habilidades e competências referentes ao primeiro bimestre do currículo mínimo de Sociologia da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro/SEDUC-RJ. De acordo com as orientações presentes no currículo mínimo do terceiro ano escolar, no primeiro bimestre os/as discentes podem estudar e aprender temas como: cultura, etnocentrismo, eurocentrismo, relativismo cultural, patrimônio material e imaterial, manifestações culturais dentre outros.

Para a realização da tarefa, solicitei que os/as discentes se juntassem formando grupos de no máximo cinco pessoas e que cada qual escolhessem um país africano para pesquisar dentre os cinquenta e quatro países do continente. Nas três turmas em que o trabalho foi proposto cada grupo deveria escolher um país que não tivesse sido escolhido em outra turma.

A metodologia empregada foi a de pesquisar notícias, informações, vídeos, entrevistas, materiais didáticos e obras acadêmicas que trouxessem informações sobre dados como sistemas econômicos e políticos vigentes, expoentes das produções científicas e culturais, legislações pioneiras para o progresso da sociedade, momentos históricos relevantes, sistemas linguísticos, grupos étnicos, culinária, danças, tamanho do território, principais recursos naturais, patrimônios materiais e imateriais do local e se o país tinha embaixadas e consulados

---

<sup>2</sup> A escola fica localizada na cidade de São Gonçalo, no bairro do Alcântara, na Rua da Feira. Ela tem os três turnos: manhã, tarde e noite. Oferece as modalidades de ensino médio regular, EJA, Curso Normal e também tem turmas do 2 ciclo do Ensino Fundamental. Lecionei nesta escola de agosto de 2013 a dezembro de 2019. Apesar da escola não ter um projeto étnico-racial sempre trabalhei com minhas turmas as temáticas das legislações e procurei criar parceiras com o professor de Filosofia Salvador, do turno da tarde.

no Brasil. Para a execução foram dadas perguntas que consistiam na investigação de tais informações.

Como resultado, os/as discentes ficaram surpresos/as com as informações e imagens que coletaram na internet e outras fontes de informações. Também argumentaram a dificuldade de encontrar imagens que não promovessem os fenômenos sociais da guerra, fome e questões como doenças, epidemias e recortes midiáticos dos países apenas por sua fauna e flora. Eles e elas puderam notar que tinham imagens excessivamente estereotipadas, estigmatizada e etnocêntrica sobre o continente africano. Disseram que não haviam percebido que África era um continente e que costumemente a colocavam como um país, sem sua devida diversidade cultural. Em roda, no dia da entrega da pesquisa, as turmas de maneira integrativa trocaram informações, expuseram suas principais percepções sobre o estudo e conseguiram perceber o “perigo de uma história única” (NGOZI, 2019). Em relação a adoção de rodas e debates, os autores Luís Fernandes Oliveira e Mônica Regina Ferreira Lins (2012), no texto *“Eu e o outro: o professor como artesão da interculturalidade”* explicam que no plano da sala de aulas, elas funcionam como:

Na concepção da ‘partilha que as rodas trazem, temos a ideia de retorno à pessoa, onde são produzidos significados e aprendizados. A partilha pode ocorrer via canais: o oral, com o conversar, e o escrito, com registros do vivido que podem alargar as possibilidades do compartilhar, além do oferecer uma condição privilegiada para a reflexão. As rodas são ricas experiências daquilo que nos acontece, com narrativas que se renovam em contatos repetidos. A palavra conversar quer dizer “dar voltas”, as ideias circulam e cada um dos parceiros pode mudar seu ponto de vista durante a conversa (OLIVEIRA; LINS, 2012, p. 334).

Para corroborar na proposta de atividade nas turmas além da pesquisa e debate sobre os principais aspectos que chamaram atenção das turmas, levei o texto “Para que serve a história da África?” da historiadora da UFRJ, Mônica Lima Souza (2014). Toda a proposta elaborada junto as turmas trouxeram também para docente a aquisição de saberes em torno do continente mãe (África). Além disso, possibilitou os/as estudantes do ensino médio acessarem outros repertórios culturais, sociais, históricos e políticos sobre a África.

## **Atividade - Participação política feminina negra e indígena**

Intelectuais negras como Lélia Gonzalez ([1984], 2020) e Patricia Hill Collins (2019, 2020) discorrem acerca das atuações políticas das mulheres negras nas sociedades ocidentais. Para essas sociólogas, as mulheres negras foram e são fundamentais para a sobrevivência da comunidade negra e essa ação é uma das principais atividades políticas do grupo. Neste

sentido, não se trata de esquecer os diversos movimentos de mulheres negras nos territórios diaspóricos. Mas, sim olhar para as estratégias das mulheres negras em busca da sobrevivência econômica e espiritual da comunidade. Do mesmo modo que são adotadas imagens recorrentes sobre pobreza, fome, guerras e outras catástrofes no continente africano, em relação as mulheres negras como destaca Collins (2019) circulam imagens de controle que operam na reprodução e enraizamento dos estigmas e dos estereótipos. Elas também contribuem na objetificação e coisificação das mulheres negras na sociedade. Collins (2019) explica os mecanismo e motivos pelos quais foram criadas as imagens de controle:

As mulheres negras saíram da escravidão firmemente sacramentadas na consciência estadunidense branca como a “*mammy*” e a “negra má”, afirma Cheryl Gilkes. A ideologia dominante estimulou a criação de várias imagens de controle inter-relacionadas e socialmente construídas da condição de mulher negra que refletiam o interesse do grupo dominante em manter a subordinação das mulheres negras. Além disso, como negras e brancas eram importantes para que a escravidão continuasse, as imagens de controle da condição de mulher negra também funcionam para mascarar relações sociais que afetam todas as mulheres (COLLINS, 2019, p. 140).

Na sociedade brasileira, Gonzalez (1984) também denuncia as imagens preconceituosas e discriminatórias que localizam as mulheres negras em posições de rebaixamento social e intelectual. Ela comenta que há três noções recorrentes sobre as mulheres negras no Brasil, a saber: as noções de mulata, de doméstica e de mãe preta. De acordo com Gonzalez, em todas essas posições a mulher negra estar para servir aos caprichos da branquitude. Na posição de mulata a mulher negra está condicionada a posição de hipersexualizada (daquela que fornece serviços sexuais como a maioria das personagens femininas negras presentes nas obras do escritor Jorge Amado), na posição de doméstica, elas estão condicionadas ao papel de serem as “burras de carga”, as que trabalham de modo estafante e sempre estão à disposição dos/das patrões/patroas brancos/as e como mãe preta são aquelas que abdicam da criação dos seus filhos e filhas para exaltarem e mimarem os filhos e filhas dos brancos/as.

No ensaio “Cultura, etnicidade e trabalho” Lélia Gonzalez (2020 [1979]) explica que as mulheres negras foram o sustento moral da comunidade negra. Para a estudiosa, as mulheres negras com seus trabalhos mantiveram economicamente as famílias negras.

No período que imediatamente se sucedeu à abolição, nos primeiros tempos de “cidadãos iguais perante a lei”, coube à mulher negra arcar com a posição de viga mestra de sua comunidade. Foi o sustento moral e a subsistência dos demais membros da família. Isso significou que seu trabalho físico foi decuplicado, uma vez que obrigada a se dividir entre o trabalho duro na casa da patroa e as suas obrigações familiares. Antes de ir para o trabalho, havia que buscar água na bica comum da favela, preparar o mínimo de alimento para os familiares, passar e distribuir as tarefas das filhas mais velhas nos cuidados dos mais novos. Acordar às três ou quatro da madrugada para “adiantar os serviços caseiros” e estar às sete ou oito

# Intratextos

horas na casa da patroa até a noite, após ter servido o jantar e deixado tudo limpo. Nos dias atuais, a situação não é muito diferente. (GONZALEZ, 2020 [1979], p.40).

Sabendo das imagens e noções que atravessam os corpos femininos negros e os obstáculos postos por uma sociedade marcadamente racistas, tenho realizada atividade quase sempre com turmas da 2 série do ensino médio escolar desde ano de 2017. Vale dizer que comecei a propor essa atividade após testemunhar episódios de racismos cotidiano (KILOMBA, 2019) em turmas minhas do Ciep 309 - Zuzu Angel, localizado no bairro do Arsenal, São Gonçalo. Lecionava nesta escola desde 2014 e diferentemente do Colégio Estadual Pandiá Calógeras, a maioria dos/das estudantes eram oriundos da comunidade local ou de bairros próximos. Neste contexto escolar era um desafio abordar as questões étnico-raciais. Apesar de haver todos os anos trabalhos para promover a educação para as relações étnico-raciais, geralmente no 4 bimestre com a culminância de um projeto étnico-racial bimestral para todas as disciplinas. Ainda assim, posso dizer que era de difícil trato tocar em temas muitas vezes extremamente dolorosos para o corpo discente e que eram tratados de forma pontual no 4 bimestre, já que nos outros bimestres não havia movimentação para que os/as docentes trabalhassem de modo sistemático os conteúdos obrigatórios da legislação federal. Uma problemática, na verdade um trauma, como explica Grada Kilomba ao citar Frantz Fanon (2019):

Fanon utiliza a linguagem do trauma, como a maioria das pessoas *negras* o faz quando fala sobre as experiências cotidianas de racismo, indicando o doloroso impacto corporal e a perda da característica de um colapso traumático, pois no racismo o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ela/ele possa realmente ter. Tal separação é definida como trauma clássico, uma vez que prova o indivíduo de sua própria conexão com a sociedade inconscientemente pensada como *branca* (GRADA, 2019, p. 39).

Por diversas vezes, vi meninos e meninas negras reproduzindo práticas racistas e alegavam que eram apenas “brincadeiras, professora”. Este tipo de prática tem sido chamado pelo jurista Adilson Moreira (2019) de racismo recreativo. Em seu livro o pesquisador argumenta “*Dizer que o racismo é recreativo é um tipo de política cultural significa reconhecer seu caráter discursivo, implica a necessidade de examinarmos os processos responsáveis pela produção das representações derogatórias sobre minorias raciais*” (2019, p. 98).

Em relação as jovens negras, notava que havia entre elas baixa autoestima e pouquíssima perspectivas de formação extraescolares e profissionalizantes. A maioria dizia que terminaria a escola, poucas mencionavam o desejo de fazerem cursos técnicos, faculdades

# Intratextos

ou concursos, além disso desconheciam as trajetórias políticas e intelectuais de expoentes femininas negras e das organizações de mulheres negras no Brasil.

Neste contexto, observei que ao mencionar como exemplo uma Organização Não Governamental/ONG de Mulheres Negras e a informação ser uma surpresa para as turmas, elaborei a atividade “Participação política feminina negra e indígena” com o objetivo de apresentar outras representações sociais das mulheres negras e indígenas, assim como suas agências.

Desde então, realizo a atividade no segundo bimestre e com turmas do segundo ano escolar. No currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro é solicitado que o/a professor/professora trabalhe os seguintes temas: Direitos Humanos, Cidadania, Democracia e Movimentos Sociais, neste contexto proponho para as turmas a construção da atividade coletiva.

A metodologia do trabalho é semelhante à da atividade anteriormente mencionada. Contudo, solicito que as/os discentes façam cartazes para que outros/outras alunos e alunas de outras turmas acessem informações, imagens, sites, blogs, minibiografias sobre as instituições femininas negras, indígenas e de mulheres negras e indígenas que são expoentes.

Como proposta oriento as turmas a pesquisarem ONG, trajetórias de vida de algumas ativistas e intelectuais negras, tais como: Lélia Gonzalez, Carolina de Jesus, Jurema Werneck, Anita Canavarro, Nilma Lino Gomes Mãe Beatá de Iemanjá, Mãe Stella de Oxóssi, Sonia Guajajara, Eliane Potiguará dentre outras. Geralmente, para a execução deste tipo de atividade o período dado para a turma é cerca de 21 a 28 dias.

No dia da roda de conversa acerca do trabalho, é possível ouvir relatos como o da estudante Diana<sup>3</sup> que comentou para a turma *“Eu nunca imaginei que mulheres negras fizessem tanta coisa, no meu bairro, eu nunca vi. Não sabia dessas organizações todas”* (Estudante Diana, turma 2007, 2017). Desse modo, se nos livros didáticos de Sociologia a representação das pessoas negras e indígenas no lugar de protagonismo e ativismo são escassas, com o trabalho ocorre a introdução de outras narrativas que contrariam aos paradigmas colonialistas e racistas.

Também é possível notar na leitura dos relatos pessoais sobre o trabalho o processo de valorização e autoafirmação das identidades étnico-raciais. A estudante Natália escreveu que a partir da pesquisa *“Passei a deixar de ter vergonha da minha avó indígena. Considerava os indígenas como pessoas menores”* (Estudante Natália, CE Pandiá Calógeras, 2017). Apesar da

---

<sup>3</sup> Nome fictício

vigência e promoção do mito da democracia racial no Brasil, no cotidiano a mestiçagem e a ancestralidade de diversos grupos étnico-culturais nem sempre é exaltada ou festejada como alegam os defensores e defensoras do mito. O que podemos dimensionar é que as teorias do embranquecimento do século passado são bastante vigentes no imaginário social. Contudo, apresentar contranarrativas<sup>4</sup> ao colonialismo (SANTOS, 2016) pode ser uma alternativa para o contexto da sala de aula, uma saída, uma prática descolonizada do saber, do fazer, do currículo vigente. Em concordância com Kilomba (2019), penso que é necessário que haja uma descolonização. Por este termo a autora compreende:

Descolonização refere-se ao desfazer do colonialismo. Politicamente, o termo descreve a conquista da autonomia por parte daquelas/es que foram colonizadas/os e, portanto, envolve a realização da independência e da autonomia. A ideia de descolonização pode ser facilmente aplicada no contexto do racismo, porque o racismo cotidiano estabelece uma dinâmica semelhante ao próprio colonialismo: uma pessoa é olhada, lhe é dirigida a palavra, ela é agredida, ferida e finalmente encarcerada em fantasias brancas do que ela deveria ser. (KILOMBA, 2019, p.224).

Ao trazer as vozes femininas negras e indígenas, seus repertórios culturais e de lutas políticas, tenho visto, no contexto da sala de aula, a juventude negra tão massacrada pelo racismo e falta de acesso a direitos mínimos se sentir representada. Jovens meninas negras, pela primeira vez têm contato com a história de vida de lideranças femininas, mulheres negras e indígenas que manifestaram sua insatisfação ao sistema vigente e ultrapassaram os obstáculos da não visibilidade social, do colonialismo e do racismo. Noto olhos que brilham, leio respostas ao questionário do trabalho final que apontam para a construção de outro senso imaginativo e para a compreensão da diversidade das lutas das mulheres, de ondas feministas que não são apenas brancas, europeias ou estadunidense, mas também negras e indígenas.

## **Atividade - Trajetória de Vida Intelectuais Negros e Indígenas Brasileiros**

Não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que ironicamente, tornam-se “especialistas” em nossa cultura, e mesmo em nós (KILOMBA, 2019, p. 51).

Esta atividade ocorre desde ano de 2015 e foi aplicada pela primeira vez com turmas da terceira série escolar do ensino regular e da primeira série escolar do Curso Normal do Colégio Pandiá Calógeras. Distintamente das outras atividades acima mencionadas, no caso

---

<sup>4</sup> Para saber mais sobre o termo contranarrativas coloniais veja o texto “Modos quilombolas” de Antônio Bispo dos Santos. Disponível no seguinte endereço: <https://piseagrama.org/artigos/modos-quilombolas/>. Acesso: 30/08/2023

da atividade sobre intelectuais negros, negras e indígenas brasileiros/as não houve a preocupação de articular o tema com o conteúdo curricular da SEEDUC-RJ. Na realidade, a partir das observações e reflexões teóricas sobre ambiente escolar, considerei que era mais eficaz no último bimestre, trabalhar a intelectualidade negra e indígena. Neste período, em geral no mês de novembro, as escolas realizam algumas atividades sobre racismo e discriminação racial (SANTOS, 2021). No ano de 2015, uma docente do Curso Normal me procurou para me convidar para participar de uma mesa sobre racismo que ocorreria na escola. No momento em que me fez o convite, percebi que a docente, uma mulher branca, tinha uma certa concepção acerca da minha qualificação e saber para o debate, ou seja, que eu teria pouco entendimento da temática. Por essa razão, fiz o pedido e tentou me explicar como as relações raciais se davam no contexto brasileiro. Fiquei bastante irritada e recusei o convite “amigável”. Dessa forma, em um movimento de contestação e de reconhecer e compreender que trabalho a legislação federal de n. 10.639/2003 durante todo o ano escolar, elaborei a atividade em busca de trabalhar as intelectualidades negras e indígenas em contextos de extremo racismo institucional e epistêmico e na contramão das pseudos suposições acerca da minha competência docente e formação teórica.

A atividade consistia em pesquisa, trabalho escrito e apresentação de seminário. Cada grupo apresentaria de maneira mais aprofundada um/uma intelectual, contudo, este fato não reduziria as investigações das turmas acerca do contingente de intelectuais negros, negras e indígenas brasileiros. Pelo contrário, todos e todas das turmas (primeira série do Curso Normal e terceira série do Ensino Médio Regular) estudaram os e as intelectuais listados/as no quadro. Mas deram atenção mais detalhada a personalidade que apresentaram. Esta atividade foi realizada em conjunto com a disciplina filosofia, ministrada pelo professor Salvador César. Algumas apresentações ocorreram nas salas de aula e outras no auditório da escola. Nos dias das apresentações, conseguimos levar uma turma para assistir à apresentação da outra turma. Ainda houve a participação de estudantes de outros turnos que ficaram curiosos/as para assistir as apresentações de amigos e de amigas sobre uma temática que não havia sido tratada em outras disciplinas.

Como resultado, testemunhamos (eu e prof. Salvador) estudantes negros, negras, brancos e brancas de matrizes africanas afirmarem seu pertencimento religioso, estudantes brancos/as reconhecerem a dinâmica cruel do racismo, estudantes negros e negras argumentarem sobre a necessidade de estudar as trajetórias de pessoas negras e indígenas desde a educação de nível fundamental. Igualmente, ficamos surpresos com a produção de

# Intratextos

vídeo sobre cultura negra e com a declamação de poesia sobre negritude de uma aluna, na época do primeiro ano escolar.

## Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi apresentar algumas das atividades que são elaboradas para que haja a aplicação da legislação federal de n. 10.639/2003 no currículo de sociologia escolar. De maneira sintética, descrevi os objetivos, metodologia e resultados de cada atividade. Abordei as literaturas do campo educação para as relações étnico-raciais acerca da dinâmica do preconceito, racismo e discriminação racial no ambiente escolar. Discorri sobre a área de Ensino de Sociologia e a ausência de conteúdos relativos à legislação federal no campo, nos materiais e no currículo escolar.

Como escolha política, o texto trouxe um panorama teórico pautado em autores autoras contemporâneos, brasileiros/as, negros/negras e antirracistas. Teóricas do Feminismo Negro também foram acionadas para uma abordagem das condições de vida das mulheres negras nos territórios diaspóricos.

Apesar dos obstáculos postos pelo racismo estrutural na sociedade brasileira, o advento da legislação federal garante que docentes comprometidos com a execução de conteúdos relativos à história e memória dos povos africanos, afrodiaspóricos e indígenas. E é a partir desta garantia que consolido a minha prática docente na intenção de tornar o ensino de sociologia mais próximo da realidade social e como diria Alberto Guerreiro Ramos sem ser uma transplantação de teorias que não atendem as particularidades de nossa sociedade, de nossa juventude negra, quilombola, indígena e periférica.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Pelo fim de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. **Lei no 10.639** de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394. Lei de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação Racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo. BRASIL. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Educação e Antirracismo: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 65-104.

COLLINS, Patricia Hill. *Mammies*, matriarcas e outras imagens de controle. In: **Pensamento feminista negro**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2019. P. 135-178.

COLLINS, Patricia Hill. Repensando o ativismo de mulheres negras. In: **Pensamento feminista negro**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2019. P. 329-360.

COLLINS, Patricia. Epistemologia feminista negra. In: JOAZE, Bernadino-Costa; MALDONADO-TORRES, GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 139-171.

GOMES, N.L.; JESUS, R. E. 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**, n. 47, jan./mar. 2013, p. 19-33. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>; Acesso em: 20.02.2018.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo no Brasil. RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, [1984], 2020. p.75-93.

GONZALEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 25-44.

HOOK, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017

JESUS, Ana Paula Silva; CACHAPUZ, Pedro Domingos Brandis; VASCONCELLOS, Mônica. Lei 10.639/2003 e o currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro: quais são os pontos de convergência/divergência? In: **Anais do III Congresso Nacional de Educação/CONEDU**, 2016, p. 1-6.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo no cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MAÇAIRA, Julia Polessa. As três gerações de livros didáticos de Sociologia no Brasil (1920-2016). **Em Aberto**, v. 34, n. 111, maio/ago. 2021, p. 93-111.

MACHADO, C. S. O ensino de Sociologia na escola secundária: um levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 13, n 1, 1987. p. 115-142

MEUCCI, S. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, p. 251-260, set./dez. 2015.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Casa Sueli Carneiro; Feminismos Negros, 2019

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidade, problemas e caminhos**. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. DOCUMENTO 7. In: **O Quilombismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1980. p. 286-290.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na educação básica. **Acta Scientiarum Education**, v. 35, n. 2, p. 179-189, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, Amurabi. Os desafios para a formação de professores de sociologia ante sua expansão em nível nacional. In: **Sociologia e Educação: desafios da formação de professores para o ensino de sociologia na educação básica**. São Luís do Maranhão: EDUFMA, 2018. p. 25-45.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a Lei 10.639/03. In: **Anais da 30ª Reunião da ANPED**. Caxambu: GT: Didática, 2007. p. 1-14.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. “A sala de aula é o último lugar onde ocorrerão mudanças” A Lei 11.645 suas implicações teóricas e práticas na recente produção acadêmica. In: MIRANDA, C. (Org.). **Relações Étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei. 10.639/2003**. Rio de Janeiro: Quarter/ FAPERJ, 2012. p. 181-218.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; VASCONCELLOS, Mônica Regina Ferreira. Eu e o outro: o professor como artesão de interculturalidade. In: MIRANDA, C. (Org.). **Relações Étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei. 10.639/2003**. Rio de Janeiro: Quarter/ FAPERJ, 2012. p 333-354.

SANTOS, Antônio Bispo. Modos quilombolas. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, v. 9, 2016, p. 58 – 65.

SANTOS, Luane Bento dos; FRANCISCO, Mônica da Silva. A escola diante o desafio de educar para a diversidade étnico-racial. In: **Anais do V Ceduce**, Rio de Janeiro, 2018. p. 1-12.

SANTOS, Luane Bento dos. Práticas educativas antirracistas no currículo de sociologia no ensino médio: o que estamos trabalhando? **Revista Espaço Acadêmico**, v. 20, n. 226, p.163-174, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/52929>. Acesso: 26/08/2023.

SILVA, Rayanne dos Santos. **A Lei 10.639/03 e o ensino de sociologia: uma análise sobre a presença do negro no livro didático “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia/PROFSOC), Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Estadual Paulista, UNESP.

SOUZA, Mônica Lima. Para que serve a História da África? **Revista História Viva**, nº123, p 1-4, jan. 2014.