

## A LEI 10.639/2003 SOB A ÓTICA DOS DIREITOS HUMANOS, CURRÍCULO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

Liége Torresan Moreira

**Resumo:** Com base na Lei 10.639/2003 que prevê o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na rede de ensino do Brasil, esse artigo discute de que forma ela contribui para assegurar à população negra o direito de desenvolvimento identitário a partir dos conhecimentos transmitidos nas escolas. O ambiente escolar é um espaço onde boa parte dos indivíduos costumam frequentar por um longo período da vida, e também um local que disponibilizam instrumentos para a construção de identidade pautada no conhecimento reproduzido por ela. Dentro da perspectiva de base para o desenvolvimento identitário, as discussões do que um currículo deve conter para o desenvolvimento pleno do ser humano norteiam sobre quais saberes cada indivíduo deve ser exposto, o que numa sociedade marcada pela desigualdade racial se torna um campo ainda mais delicado e marcado pelo racismo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 também espelha como a noção de direitos indissociáveis ao indivíduo oferece base para alterações das possibilidades de acesso à conhecimentos sobre sua história, origem e pertencimento. Nessa dupla discussão entre currículo e direitos humanos demonstramos que a Lei 10.639/03 permite uma construção de identidade de negros e negras mais humana e igualitária.

**Palavras-chave:** Identidade; Lei 10.639/2003; currículo.

**Abstract:** Based on Law 10.639 / 2003 that provides for the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture in the Brazilian educational system, the article discusses how it is important to protect the black population the right to identity development based on the knowledge transmitted at Schools. The school environment is a space where information is updated and, therefore, a place that provides instruments for the construction of a language is not a knowledge reproduced by it. Within the basic perspective for the identity development as the discussions should be held, what is an idea for racial society becomes even more delicate marked by racism. The 193 also reflects how one of the rules of risk inseparability provides a basis for access to its history, origin and relevance. The double discussion between curricula and human rights demonstrated that Law 10.639 / 03 allows a more humane and egalitarian black identity construction.

**Keywords:** Identity; Law 10.639/2003; curriculum.

## INTRODUÇÃO

A forma com que os indivíduos se constroem e se reconhecem socialmente passa pelas referências culturais e históricas assimilada pelo meio. Essas representações individuais podem assumir um caráter positivo ou mais negativo e se tornam a base de construção da identidade de cada ser (BERNARDINO e GUELF, 2013). Quando falamos sobre identidade coletiva nos referimos a condicionantes sociais que atingem indivíduos que compartilham das mesmas características ou status dentro das organizações e espaços que estruturam uma sociedade. Iris Young, teórica feminista do campo de estudos de representação política, argumenta sobre a necessidade de incluir grupos em situação de marginalização dos espaços de poder. A autora advoga que um dos critérios para aprimoramento da democracia é levar em consideração as representações que se fundamentam a partir da *perspectiva*.

A representação por *perspectiva* pressupõe o compartilhamento de experiências a partir do lugar que o indivíduo ocupa na estrutura social. Trata-se da experiência gerada pela posição de um grupo em determinados espaços. O pertencimento grupal pressupõe um histórico de opressões e privilégios que condiciona a vida dos indivíduos, servindo assim de base para suas concepções de mundo. Nas palavras de Young,

Cada grupo diferentemente posicionado tem uma experiência ou um ponto de vista particular acerca dos processos sociais precisamente porque cada qual faz parte desses processos e contribui para produzir suas configurações. É especialmente quando estão situadas em diferentes lados das relações de desigualdade estrutural que as pessoas entendem essas relações e suas consequências de modos diferentes. (YOUNG, 2006, p. 161)

Trago aqui essa discussão do campo da ciência política sobre a busca por melhorias democráticas, para relacionar à construção da identidade coletiva da população negra juntamente às representações históricas compartilhadas por estes indivíduos. Lembrando que o Movimento Negro, enquanto organização possui em seu repertório de longa data a luta pelo reconhecimento social e político de que a construção de uma democracia passa inteiramente pela luta contra o racismo no Brasil.

Bourdieu (2007) em sua teoria sobre as trocas simbólicas apresenta o conceito de Campo Cultural como um espaço de disputa entre os indivíduos sobre as bases de poder e de reconhecimento social atrelado ao saber. A partir desta concepção é necessário levarmos em consideração a construção do legado e das matrizes ideológicas que cercam os currículos escolares. Nas palavras de Nascimento (2016, p.183),

Ao tratarmos de legado e de matrizes ideológicas não há como não reportarmos aos grandes autores do pensamento europeu que se tornaram grandes influenciadores da ordem pensante ocidental. O processo de ruptura terá que perpassar pelas matrizes conceituais que conotaram durante séculos a dicotomia entre os indivíduos e com isso estabeleceram relações assimétricas de poder e valorização de ideias.

Essas variáveis de construção da identidade individual compartilhadas coletivamente no campo social, de percepções históricas e culturais que conformam representações sociais e que por sua vez legitimam instrumentos de poder dos indivíduos, nos leva a explorar neste artigo de que forma as bases do conhecimento e de construção dos currículos atuou na negação do direito de construção de identidade da população negra e como a lei 10.639/2003 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos contribuíram para que esse direito fosse estabelecido.

Para alcançar nosso objetivo este artigo está dividido em dois segmentos e somado as considerações finais. Primeiro apresentamos algumas discussões nos estudos curriculares com o intuito de demonstrar como as concepções que engendram e organizam os conteúdos e as bases epistemológicas trabalhadas em sala de aula são impactadas pela Lei 10.639/03, que prevê o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. No segundo momento veremos como as discussões sobre a Declaração de Direitos humanos impactaram no reconhecimento e na implementação da já mencionada lei. Novamente nosso objetivo é demonstrar como direitos humanos, construção curricular e a lei possibilitam a construção de identidades que historicamente foram apagadas.

## **Currículo e a Educação**

O termo *Curriculum vitae* se traduzido do latim significa pista de corrida da vida, portando diz respeito à quais caminhos/trajetos o indivíduo percorreu para alcançar

**Koan:** Revista de Educação e Complexidade, n. 6, jun. 2018. ISSN: 2317-5656

determinada condição. Dentro da problemática de que tipo de ser humano seria o ideal construir, encontramos diversas teorias sobre quais saberes, conteúdos e ensinamentos um indivíduo deverá ser exposto ao longo de sua vida. Sendo, portanto, o currículo enquanto resultado de uma seleção, uma questão de poder.

Silva (2009) em seu livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo” apresenta uma abordagem histórica de como em diferentes momentos e em diferentes teorias o currículo foi se desenvolvendo. Para ele a questão norteadora se coloca sobre qual conhecimento deve ser ensinado. Segundo o autor podemos dividir as teorias do currículo em três segmentos, as Teorias Tradicionais que se concentram nos modelos de elaboração e organização do currículo, o modo de aprendizagem, de avaliação, organização e didática; as Teorias Críticas que discutem reprodução cultural e social, relações de poder, classe social, emancipação e resistência; e por fim as Teorias Pós-críticas que abordam questões de identidade, representação, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

A teorização sobre o que é um currículo e o que este deve ser foi sistematizada pela primeira vez em 1918, nos Estados Unidos, pelo teórico John Franklin Bobbitt. Mergulhado num processo de industrialização e movimentos imigratórios do período, *The curriculum* foi escrito baseado no processo de racionalização fabril em detrimento da necessidade mercantil daquela sociedade. Em síntese essa abordagem considera como base de organização do conhecimento o processo industrial e administrativo onde racionalizar e testar a construção e o desenvolvimento do saber no indivíduo tornou-se fundamental (SILVA, 2009).

Posteriormente, nos anos 60, em decorrência dos “movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países” (SILVA, 2009, p. 29), a luta por direitos civis, a ampliação do movimento feminista, a luta contra regimes ditatoriais, e muitos outros eventos que inflamaram pensamentos reflexivos, a teoria tradicional do currículo que enfocava em avaliação, métodos, eficiência e organização se viu contraposta por leituras críticas dessa elaboração de currículos.

Dentre os autores que elaboram tais contestações está o filósofo francês, Louis Althusser, que através da crítica marxista afirma que o currículo, e a escola por assim se dizer, é um instrumento reprodutor de ideologia. Sobre a análise de Althusser, Silva aponta que,

(...) a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos. Além da continuidade das condições de sua produção material, a sociedade capitalista não sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições encarregadas de garantir que o status quo não fosse contestado. Isso pode ser obtido através da força ou do convencimento, da representação ou da ideologia. (SILVA, 2009, p. 31)

Michael Apple, também renomado autor da teoria crítica do currículo, afirma que a relação entre estruturas sociais e educação não podem ser analisadas apenas pelo funcionamento da economia, dentro da ótica marxista de uma sociedade fundada na desigualdade de classes. Segundo Apple o currículo também deve ser observado pelas relações de poder representativo existente na sociedade. Por conta disso, teoriza sobre como a dominação econômica utiliza-se da construção de uma hegemonia cultural para manutenção do poder. Ou seja, a escola se transforma num espaço de transmissão constante de convencimento ideológico para a manutenção da estrutura de desigualdade capitalista, segundo Silva (2009, p. 45)

[...] esse convencimento atinge sua máxima eficácia quando se transforma em senso comum [...]. As estruturas econômicas não são os suficientes para garantir a consciência; a consciência precisa ser conquistada em seu próprio campo.

Outro autor importante nessa discussão foi Henry Giroux. Baseado nos pensadores da Escola de Frankfurt Giroux questiona o tecnicismo, utilitarismo e o pensamento evolucionista do currículo. Para ele este modelo não leva em consideração questões históricas, éticas e políticas das ações humanas, desta forma contribuem para a reprodução de injustiças e desigualdades sociais. Seria através de um processo pedagógico que possibilitaria aos indivíduos tornarem-se conscientes sobre o papel de controle e poder exercidos pelas instituições e estruturas sociais, que os indivíduos teriam base para se tornarem emancipados deste poder e controle (SILVA, 2009). Dentro dessa perspectiva advoga por um/a currículo/escola democráticos, por professores envolvidos nas atividades de forma crítica, empenhados com o processo de emancipação e libertação e um local onde “os

anseios, os desejos e os pensamentos dos estudantes e das estudantes possam ser ouvidos e atentamente considerados” (idem, p. 54).

Paulo Freire, intelectual brasileiro, na década de 70 escreveu o livro “Pedagogia do oprimido”. Dentre as inúmeras reflexões e contribuições para a discussão que brevemente aqui se apresenta, Freire se contrapõe à pedagogia pautada na “educação bancária” cujo princípio é de um conhecimento transferível. O autor advoga por um conhecimento relacionado entre as formas de representações no texto e no discurso. A “educação problematizadora” surge como uma proposta oposta à pedagogia bancária. A função do professor seria compartilhar conhecimentos a partir das experiências dos educandos, formando assim um currículo e fazendo do espaço escolar um ambiente mais inclusivo do que exclusivo.

As teorias tradicionais, críticas e pós-crítica que envolvem as discussões curriculares foram brevemente apresentadas aqui com o intuito de demonstrar de que forma elas direcionam os instrumentos de compreensão e ação do indivíduo no meio social.

As produções pós-colonialista comprometidas com a análise crítica do discurso, buscam evidenciar a importância de problematizar o legado e as matrizes ideológicas do pensamento ocidental.

Discutir a construção de currículos é discutir a construção de identidades (SILVA, 2009), é revisitar os conteúdos, os estímulos e os objetivos que são reproduzidos dentro da sala de aula. Sobre a construção de identidade é importante levarmos em consideração o contexto relacional para compreender inclusive porque em determinado momento algumas identidades são reprimidas e outras estimuladas. Berlartto (2009) aponta que,

[...] sua construção realiza-se no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e, por isso mesmo, orientam suas representações e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, uma vez que é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais. (BERLATTO, 2009, p. 142)

O currículo enquanto narrativa étnico-racial passou a ser mais discutido a partir das análises pós-crítica. Assim como as discussões de gênero e classe, num primeiro momento se concentraram no acesso à educação, todavia o momento presente visa a construção de um currículo anti-racista, e para atingir tal objetivo não pode

**Koan:** Revista de Educação e Complexidade, n. 6, jun. 2018. ISSN: 2317-5656

desconsiderar as bases da construção identitária no processo educacional. Portanto a Lei 10.639/03 passa a se colocar, no campo da educação, de forma mais ativa na luta contra o racismo. Neuza Santos Souza em seu livro tornar-se negra já demonstrava como o desenvolvimento de construção da identidade negra se estabeleceu no Brasil, mas enfatiza que,

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (Souza,1983, p.18)

Com a Constituição de 1988 o Estado brasileiro assume a postura de reconhecimento e combate aos efeitos do racismo decorrentes, principalmente, mas não só, do longo período de escravidão. Dentre as ações afirmativas encontramos a lei 10.639 no ano de 2003. Tal medida rompe com a construção de um currículo estritamente eurocentrado garantindo, como veremos no próximo segmento, a normatização e estímulos para que os direitos humanos de fato se consolide enquanto direitos sociais para a população negra.

### **Direitos Humanos e a Lei 10.639/2003**

O Brasil desde 1965 faz parte do acordo promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU) na Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial. Muito das discussões raciais se colocam como centro do debate mundial após o holocausto ocorrido durante a Segunda Grande Guerra (1939-1945), sob o argumento de que haveria uma raça superior no mundo e que as outras deveriam ser subjugadas e exterminadas para o bem da humanidade. Segundo Maio (1999) a luta mundial contra a intolerância racial obteve dois movimento importante no final da década de 1940. Primeiro foi a organização de cientistas e especialistas que a fim de debater o estatuto científico do conceito de raça publiciza a 1ª Declaração sobre raças, publicada em 1950 na 5ª Conferência Geral da Unesco. Este foi o primeiro documento “com apoio de um órgão de ampla atuação internacional, que negou qualquer associação determinista entre características físicas, comportamentos sociais e atributos morais, ainda em voga nos anos 30 e 40” (MAIO, Koan: Revista de Educação e Complexidade, n. 6, jun. 2018. ISSN: 2317-5656

1999, p. 143). A segunda ação de grande relevância conforme aponta o autor foi a escolha do Brasil como objeto de ampla pesquisa de como alcançar um ambiente de relações harmônicas e cooperativas entre raças e grupos étnico. Antes de abordarmos de forma mais efetiva as ações do Estado Brasileiro frente ao problema racial e a educação devemos compreender como a Declaração Universal dos Direitos humanos contribuiu para a consolidação das discussões de combate as desigualdades raciais no mundo.

A partir da Declaração Universal de 1948 as discussões que permeiam o Direito Internacional dos Direitos Humanos passam a se concretizarem por meio de inúmeros pactos internacionais para a garantia de direitos fundamentais à existência humana. Dentro das discussões que envolvem os direitos Humanos Piosevan (2007, p. 36) afirma que se trata de “um constituído axiológico, fruto da nossa história, de nosso passado, de nosso presente, a partir de um espaço simbólico de luta e ação social”. Segundo a autora há dois conceitos que estruturam a concepção contemporânea de direitos humanos são eles a Universalidade e a Indivisibilidade destes, ou seja, trata-se de um conjunto de concepções que não podem ser anexadas ou retiradas de um ser humano, são assim, concepções tidas como inatas a sua existência.

A respeito da Universalidade Piosevan explica que se constitui “sob a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade” (2007, p.36). O conceito base da Indivisibilidade é porque “ineditamente, o catálogo dos direitos civis e políticos é conjugado ao catálogo dos direitos econômicos, sociais e culturais” (idem). Isso significa dizer que as condições de vida dos indivíduos perpassam campos que não podem ser dissociados justamente por constituir de forma mútua as bases da existência que conformam os indivíduos nas sociedades contemporâneas. Estes dois conceitos no âmbito do Direito Internacional de Direitos Humanos se consubstanciam nos valores de igualdade e liberdade e presumem duas possíveis estratégias: a estratégia repressivo-punitiva, que constrói ações que visa punir, eliminar e proibir a discriminação, e a estratégia promocional que procura construir ações que promovem, fomentem e avancem na construção da igualdade entre os indivíduos.

Na década de 1950 a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) sob a ótica de compreender de forma o país lidou com



as desigualdades étnico-raciais financiou uma série de estudos raciais no Brasil (MAIO, 1999). Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni, Oracy Nogueira, foram alguns dos cientistas que detectaram que a democracia racial tão louvada e disseminada por teóricos do início do século XX não passava de um mito.

É importante ressaltar que ao olharmos para o histórico de discursos internacionais do Estado brasileiro ao Comitê para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial da ONU perceberemos que até o ano de 1995 a afirmação de que no Brasil não haveria problemas com desigualdade racial foi utilizada como argumento para que o país não adotasse todas as recomendações internacionais de combate ao racismo.

Silva (2008) demonstra como os relatórios enviados ao Comitê abordavam as relações raciais no Brasil, frases como “a discriminação racial é inexistente”, “convívio racial harmonioso”, “relações raciais pacíficas e harmoniosas” entre outras eram recorrentemente utilizadas sobre o mote do Brasil ser o primeiro país a assinar a Convenção e um exemplo de nação que se desenvolveu sobre igualdade étnico-racial. Todavia, é somente com CF/88 que o Estado assume uma postura mais efetiva de enfrentamento as bases e reflexos do racismo, tendo em seu texto o reconhecimento de terras quilombolas e a criminalização do racismo.

O processo de democratização no Brasil foi marcado pela organização da sociedade civil em reivindicar maior “participação dos atores sociais na gestão e no controle de políticas sociais” (FARIA e RIBEIRO, 2011, p. 125). Como reflexo no campo das políticas direcionadas à educação, desde o final da década de 1990 noções de cultura, diversidade cultural, identidade e relações étnico-raciais ampliaram o espaço político e social nas normatizações estabelecidas pelo Ministério de Educação (MATTOS, 2008). Posteriormente ao texto constitucional temos a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003, o Estatuto da Igualdade Racial em 2010, a lei de cotas sociorraciais nas Instituições federais de ensino superior em 2012 e as cotas raciais em concursos públicos em 2014.

Tais ações são extremamente importantes, pois constroem instrumentos de combate a lógica reprodutora de desigualdade racial no Brasil. Se por vários séculos tivemos um Estado que contribuiu para a construção social econômica e política

visivelmente marcada pela desigualdade racial, com a CF/ 88, ainda que de forma muito tímida e diminuta, o Estado passa a construir canais de alteração da realidade em resposta às demandas encampadas pelo Movimento Negro e as pactos internacionais.

A Lei 10.639/03 e a resolução que instituíram as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, resultante do Parecer CNE/P03/2004 aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo Ministério da Educação (MEC) em março e julho de 2004 avançaram nas discussões étnico-raciais no Brasil porque além de assumirem um caráter de enfrentamentos de injustiças e desigualdades simbólicas e materiais com o amparo legal e estatal, estes documentos subsidiam direcionamentos para a efetivação da lei levando as discussões das relações raciais e combate ao racismo no Brasil para o ambiente escolar. Mattos (2008) aponta que nos Parâmetros curriculares nacionais aprovado pelo MEC em 1996 já havia a inclusão do ensino de história africana, o que sinalizava, ainda que de forma tímida, o reconhecimento do Estado Brasileiro em democratizar as bases de formação educacional.

Verificamos assim como o processo de discussão internacional de Direitos Humanos, as influências teóricas sobre as discussões curriculares, a luta do movimento negro somado aos moldes mais democrático por parte do Estado Brasileiro reverberou na necessidade inquestionável de reafirmar o estudo de cultura afro-brasileira e africana em sala de aula.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Lei 10.639 acrescenta à Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 os artigos 26-A e 79-B que estabelecem dentro do conteúdo programático principalmente, mas não exclusivamente, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira o estudo da cultura negrabrasileira, a história da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, e o povo negro na formação da sociedade brasileira no campo social, econômica e político (BRASIL, 2003). É importante frisar que nas Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana para orientar a efetivação da Lei, a parecerista Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva aponta

a necessidade de incorporar essa temática à todas as áreas do saber, uma vez que a formação política, econômica e sócio-cultural passa pela interação de saberes e experiências que construíram nosso passado e sustentam o racismo no Brasil.

A inclusão do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, no art. 79-A da lei, já era requerida nacionalmente, segundo Silveira (2003) como marco de luta desde 1971 pelo Grupo Palmares de Porto Alegre- RS. Ainda segundo o autor “o 20 de novembro transformou-se num ato político de afirmação da história do povo negro, justamente naquilo em que ele demonstrou sua capacidade de organização e de proposta de uma sociedade alternativa” (idem, 2003, p. 57).

Dentro do campo das discussões educacionais a lei 10.639/03 entra no rol de medidas e ações para corrigir injustiças, eliminar discriminação, promover inclusão social e cidadania em oposição ao histórico de desenvolvimento do Brasil que se construiu sobre bases racista e excludente. Segundo Bernardino e Guelfi (2013, p. 3) “o projeto de inferiorização da população negra, a partir da exaltação de estereótipos negativos permeou por séculos no imaginário social e nas práticas de discriminação de negros e negras no Brasil”. Esta ação legal busca atuar de forma mais ativa no campo educacional na luta contra o racismo e busca abordar a história africana e afro-brasileira com a mesma profundidade e extensão que a história europeia branca.

Quando trazemos para a discussão questões referentes à construção de identidades, direitos humanos e ações de combate ao racismo como advogam as teorias curriculares pós-críticas, percebemos que a Lei 10.639/2003 se sustenta em pilares de transformação. No primeiro porque garante, valoriza e promove o acesso a ancestralidade afro-brasileira e Africana de pelo menos 54% da população Brasileira para as bases de formação de sua identidade. No segundo porque reconhece o direito a memória e ao pertencimento histórico de indivíduos que passaram pelo processo de desumanização durante séculos. E por fim, no último ponto, as ações de combate ao racismo ajudam a reparar os reflexos históricos e sustentado pelo racismo estrutural no Brasil. Essas bases de reconhecimento, reparação e valorização da população negra atuam efetivamente para a construção de uma sociedade antirracista (SILVA, 2004).

## REFERÊNCIAS

BERLATTO, Odir. A construção da identidade social. **Revista do curso de direito da FSD**. Caxias do Sul, ano 3, n. 5, p. 141-151, jan./jun.2009.

BERNARDINO, Adair José e GUELFY Wanirley Pedroso. A abordagem positiva na valorização da identidade dos alunos e alunas negros e negras: uma reflexão junto aos professores da EJA no Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Netto – Colombo. In: Cadernos: **Os desafios da escola pública paranaense a perspectiva do professor PDE**, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acessado em 10/04/2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. (Introdução, organização e seleção Sergio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 2007.

FARIA, C. F e RIBEIRO, U. C. Desenho institucional: variáveis relevantes e seus efeitos sobre o processo participativo. In. PIRES, R. R. C. (org.) **Efetividade das instituições participativas no Brasil: estratégias de avaliação**. Brasília: IPEA, 2011.

MAIO, Marcos Chor. O projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 14, out. de 1999.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de/ NASCIMENTO, Sergio Luis do. A construção do legado: a negação de uma epistemologia filosofia africana. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**; [S.l.], v.8, n.19, p. 177-194, jun. 2016. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/31>>. Acesso em 09 maio 2018.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social - Rio de Janeiro. Edição Graal, 1983.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 127-136.

PIOVESAN, FLAVIA. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, SALES (org). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília. UNESCO, 2005. 35 p. (Coleção Educação para todos).

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo/ Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

**Koan**: Revista de Educação e Complexidade, n. 6, jun. 2018. ISSN: 2317-5656

SILVA, SILVIO JOSÉ ALBUQUERQUE. **Combate ao racismo**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 368 p. 2008.

SILVEIRA, Oliveira. Vinte de novembro: história e conteúdo. In: SILVA, P.B, G. e SILVÉRIO, V. R.(org)s **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

YOUNG, Iris Marion. Representação política, identidade e minorias. **Lua Nova: Revista de cultura e política**, São Paulo, p.139-190, n.67, 2006.

**Notas sobre a autora:** Liége Torresan Moreira, graduada e mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), desenvolve estudos sobre a Qualidade da Representação políticas nas democracias contemporâneas. Atualmente é integrante do Núcleo de Pesquisa em Participação Políticas-NUPPOL/UEM e pesquisadora vinculada ao Programa Universidade Sem Fronteiras (USF/SETI) pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros (NEIAB/UEM) como bolsista recém-formada. E-mail: liegetorresan@gmail.com.