

Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores¹

Wilma de Nazaré Baía Coelho – UFPA/UNAMA

RESUMO

Ao longo das últimas cinco décadas, a Educação Brasileira passou por inflexões significativas: viu a sua estrutura modificada, três vezes; conheceu uma estupeficante ampliação do número de alunos; implementou uma política de expansão do quadro de docentes; e protagonizou uma cisão profunda, entre ensino privado e ensino público. Nenhuma delas, no entanto, coloca problemas da ordem dos subjacentes à introdução da discussão sobre Diferença e da adoção de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira. A Lei nº 10.639/2003 apresenta essa perspectiva concreta. Ela é resultado de mais de um século de lutas. Esse artigo tem por objetivo traçar um quadro sintético desses desafios e, ao fazê-lo, pretende retornar à discussão sobre as dimensões da formação de professores – formadora e transformadora.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Igualdade. Diferença. Legislação.

ABSTRACT

In the last five decades, Brazilian education underwent important changes and had its structure modified three times: when the number of its pupils was greatly augmented; when it adopted a new expansion policy of docent personal; when it was deeply upset by a crisis between public and private education. No one of these changes, however, compares with the discussion about Difference and the adoption of contents related to Afro-Brazilian culture. Law no. 10.639/2003 presents, in fact,

this perspective. It embodies more than a century of fight. In this paper we aim at drawing a synthetic picture of the these challenges having in view the discussion about the levels common to the formation of teachers: the forming and the transforming ones.

Keywords: Education. Teachers' formation. Equality. Difference. Legislation.

O artigo 5º da Constituição brasileira garante que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL. Constituição (1988), 2005, p. 6).

No entanto, existem alguns mais “iguais” do que outros. Essas desigualdades, ancoradas no ideal liberal de que as oportunidades são iguais, torna-se um reforço ao “mito da democracia racial”², ainda que não seja mais consenso no Brasil. A construção da igualdade, elemento indispensável à efetivação da cidadania brasileira a partir dos indicadores sociais que qualquer sociedade democrática, almeja, passa necessariamente pela afirmação de identidade e pelo reconhecimento e respeito à diversidade humana, sem reduzi-la a dimensão semântica. Mas a diversidade entendida como forma de inclusão em

1 Este texto sintetiza as reflexões apresentadas em exposição durante a Mesa Redonda: “Saber viver com os outros: educação, igualdade e diferença” ocorrida por ocasião do *Colóquio Internacional de Ciências Sociais da UFRN* em novembro de 2006.

2 Ao falarmos sobre o conteúdo ideológico do mito estamos nos referindo a sua capacidade de: “escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história e transformá-la em ‘natureza’. Instrumento formal da ideologia – um mito é um efeito social que pode entender-se como resultante da convergência de determinações econômico – político – ideológico, o mito é um conjunto de representações que expressa e oculta uma ordem de bens de dominação e doutrinação” (SOUZA, 1983, p. 25).

suas múltiplas dimensões: gênero, “raça”, etnia, religião, orientação sexual etc. Essas dimensões, no entanto, passam necessariamente pela construção de uma identidade.

A identidade, portanto, não entendida como algo *fixo e imutável*, mas no sentido empreendido por Hall (1993, p. 45, grifos do autor), que afirma ainda que,

embora a noção de Identidade esteja relacionada com ‘pessoas que se parecem’, ‘sentem a mesma coisa’ ou ‘chamam a si mesmas pelo nome’, estes são referenciais insuficientes, que não satisfazem aos pressupostos necessários à compreensão adequada do fenômeno da identidade. Como um processo, assim como uma narrativa ou bem como um discurso, ‘a identidade é sempre vista da perspectiva do outro’.

A contribuição de Hall, com relação ao conceito de identidade – especialmente a compreensão de que ela é construída socialmente e é variante e variável, dependendo das relações sociais no que tange à mobilidade dos agentes sociais.

Couto (2004, p.11-12), lembra-nos de quando, por ocasião de um debate do qual participava em um país europeu, perguntaram-lhe:

– “*para você o que é ser africano?*” Falava-se, inevitavelmente, de identidade *versus* globalização. Em resposta ao interlocutor, disse:

– “*o que é para você ser europeu?*” Segundo Couto, o seu colega de debate não soube responder, porque a noção de identidade se remetia naturalmente para os africanos; portanto, para Couto remeteu-se ao negro.

Empiricamente, observamos que no Brasil de nossos dias a identidade racial do cidadão continua interferindo no reconhecimento dos direitos ao exercício da cidadania³ da população negra. Isso quer

3 Priorizamos aqui o conceito de cidadania definido por J. Pinsky e C. Pinsky (2003), para quem ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo para ele, ter direitos civis. Assim, portanto, é ter direito de voto e ser alvo de votação; ter direitos políticos assegurados. No entanto, o autor adverte que os direitos civis e políticos não

significar que temos um recorte de cunho racial historicamente construído, que opera na sociedade fazendo a seleção dos indivíduos conforme sua identidade étnica, para fins do reconhecimento ao direito de exercício da cidadania – da qual destaco, aqui, neste momento, a negra.

No Brasil, tem-se dificuldade de lidar com essa questão – em verdade, mais que uma questão. Há, no país, uma série de ditos pejorativos referentes aos negros, mas nenhum deles é tão pernicioso quanto aquele que refere o “preto de alma branca”. A expressão “preto de alma branca” consegue, como nenhuma outra, apontar o não-lugar dispensado ao negro dentro da sociedade brasileira. Ela desnuda o último grau do preconceito – se é que não é também um absurdo falar de graus –, pois ultrapassa a reação à cor da pele. “Preto de alma branca”⁴ fala de uma recusa da cultura, do *ethos*, da índole. Fala do repúdio a comportamentos – o “preto de alma branca” age em desacordo com as propensões atávicas, ele se purifica à medida que nega a própria herança, ele tornando-se, assim, aceito.

A idéia, de uma “alma branca” pode ser vista como uma das alternativas da *práxis* da ideologia do branqueamento: na impossibilidade de tornar nulos os traços físicos da população negra, empreende-se a tentativa de substituir seus traços culturais – sua alma. Essa idéia há de se entender, é fruto da socie-

asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que afixam a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranqüila. O autor ressalta, porém, que o conceito de cidadania varia histórica, social e culturalmente, não havendo, portanto, uma universalização no seu sentido, variando da sociedade e seu tempo histórico.

4 Em *Negros de almas brancas?* A Ideologia do Branqueamento no Interior da Comunidade Negra em São Paulo. Rio de Janeiro, Domingues (2002) realiza uma análise circunstanciada sobre a política do branqueamento, tanto no seu aspecto populacional quanto ideológico. O autor analisa de que maneira a denominada “ideologia do branqueamento”, fora incorporada em São Paulo no período pós-abolição. O argumento central é de que esta ideologia – apesar de seu caráter racista foi legitimada ou assimilada, cotidianamente, por parte dos alguns setores sociais. Com efeito, a assimilação desta ideologia converteu-se num mecanismo de inserção psicossocial dos negros em um mundo dominado pelos brancos.

dade brasileira e expõe um dos traços da exclusão de que o negro é objeto: a negação de sua contribuição para a conformação social, econômica e cultural do Brasil.

A sociedade brasileira, dessa forma, constrói e incorpora em seu cotidiano uma forte representação de liberdade e de generosidade racial no país, legítima ações amigáveis entre o conjunto de “mestiços” que a compõe e, desse modo, diminui as possibilidades de enfrentamento – concreto e efetivo – das reais situações vivenciadas por sua população negra. Tal contexto nos induz à inferência de que não há discriminação racial no Brasil. Afinal, como se pode enfrentar aquilo que não existe? Puro engano. Existe, sim, racismo, porém a sociedade não se imbuíu de coragem suficiente para enfrentá-lo. No Brasil, em verdade, vivemos sob o efeito da “ditadura do senso comum”, diria Schwarcz (2001), que tem naturalizado a democracia racial. Embora a proposição de que não existe racismo se torne menos consensual, constitui-se, ainda, em uma das representações do mito da democracia racial propagada, desde o final do século XIX, dentro e fora do país, cujos reflexos ainda se fazem sentir nos domínios públicos e privados da sociedade. Ou seja, a oportunidade do mito, ao dizer que se mantém, para além de sua desconstrução racional, o que faz com que no Brasil, no velho e bom senso comum, segundo Schwarcz (2001, p. 82), “demonstrar as falácias do mito da democracia racial (que é de fato um mito) talvez seja tão importante quanto refletir sobre a sua eficácia e permanência”. Essa reflexão ainda é um debate em aberto.

A não assunção da existência do racismo aparece em afirmações como a de que, como sentença Del Priori (2006, p. A3), ao dizer: “não somos racistas, mas sim fazedores de preconceitos”. Posições como essas podem, em dada medida, cristalizar a idéia da não existência do racismo neste país, e, por conseguinte ratificar discriminações sutis e ainda assim violentas em relação a grupos historicamente marginalizados e entre os quais a população negra se destaca, ainda que tal não tenha sido o objetivo

da referida autora. A despeito de toda a diligência intelectual e do próprio Movimento Negro, estamos distantes da tão aclamada democracia racial, caso tomemos por base as pesquisas realizadas até o momento. Várias delas assinalam que a população negra e branca se encontra em níveis díspares, no que tange às condições sociais, econômicas e educacionais em todos os níveis de ensino.

Uma representação recorrente é aquela na qual o Brasil é visto como aquarela. O samba canção nacional, *Aquarela do Brasil*, define a sociedade brasileira como um gradiente – diverso na cor, mas uno na identidade. Durante muitos anos, no entanto, a diversidade foi representada por meio de uma única parcela da sociedade. As origens desse descompasso são antigas. No fundo, essa representação criou situações “paradoxais”. Enquanto que o orgulho nacional não abre mão dessa pluralidade racial tão decantada, a produção intelectual brasileira, sobre a nossa formação nacional, incorporada à literatura didática, ainda é orientada por uma perspectiva eurocêntrica. Enquanto a “miscigenação” e a pluralidade étnica são enaltecidas em admiráveis metáforas e alegorias, a parcela não branca da população brasileira convive com a discriminação.

Tais situações têm uma origem. Objetivamente, tal origem está remetida ao *Mito ou fábula das três raças*⁵ – espécie de narrativa que conta a formação do Brasil, concebida no século XIX⁶, quando se pensou

5 Para Matta (1987, p. 70) essa se constitui na mais poderosa força cultural do Brasil, permitindo pensar o país, integralmente sua sociedade e individualizar sua cultura. Essa fábula tem a força e o estatuto de uma ideologia dominante: um sistema totalizado de idéias da cultura. A idéia do branqueamento como algo a ser, desesperadamente, a ser atingido.

6 As teorias racistas nasceram na Europa no século XVIII, na crise da Revolução Francesa, mas somente dominou o cenário intelectual mundial no século seguinte, sob a tutela das teorias evolucionistas cientificamente respeitadas. No século XVII, sua apresentação necessitava de força ideológica, de uma doutrina que trabalhava uma história heróica do povo francês, numa perspectiva de formar uma representação segundo a qual os nobres formavam uma parcela heróica e forte, predestinada pela origem biológica e social. No século XIX, no entanto, o racismo aparece na sua forma mais sofisticada, – como instrumento do imperialismo e como uma justificativa “natural” para a supremacia dos povos da Europa Ocidental sobre o resto do

a formulação de uma História do Brasil. Projetou-se, então, a história de uma nação americana construída com a participação de três elementos étnicos: o branco, o negro e o índio, que narraria o nascimento e a formação de uma nação, havendo contado com a inteligência do branco, a força do negro e a alegria do índio. A força fundamental, o pilar de constituição da nação e da nacionalidade, portanto, seria dado pelo branco, que moldaria as contribuições dos demais, formando o país da “cordialidade”.

Ao longo de mais de um século, essa foi a História do Brasil e a sua representação. Na literatura e na imprensa, as imagens brasileiras davam conta de um país de brancos – ou de um país em vias de embranquecer-se. Desde os anos quarenta, no entanto, essa representação vem sendo questionada, primeiramente no seio da sociedade civil e, depois, no ambiente acadêmico.

Tome-se, por exemplo, o caso da Lei 10.639 (2003)⁷. Essa lei, determinando a inclusão de conteúdos relacionados à Cultura Afro-brasileira e à História da África, não surgiu do bom senso dos governantes. Ela é resultado de mais de um século de lutas – as quais servem para desqualificar os argumentos que definem as populações não brancas (as negras e indígenas, em especial) como incapazes, ingênuas, isentas de visão política e afeitas à condução, à subordinação e ao controle.

A atuação política das populações negras pode ser percebida desde o período anterior ao fim da escravidão. A produção historiográfica recente tem enfatizado a importância da atuação da população negra (escrava e liberta) nas lutas pela Abolição. Na década de 30, no entanto, é que vemos aparecer o primeiro espaço genuinamente político, a Frente Negra Brasileira. Nos anos seguintes, assistiu-se à emergência de várias outras agremiações com o mes-

mo fim, como o Movimento Brasileiro contra o preconceito racial, a Associação dos Brasileiros de Cor, a União Nacional dos Homens de Cor, a Associação José do Patrocínio e o Movimento Afro-Brasileiro de Educação e Cultura. Na década de 40, foi fundado o Teatro Experimental do Negro⁸, a partir de onde surgiu o Comitê Democrático Afro-brasileiro, com vistas à luta pela libertação de presos políticos. O Teatro Experimental do Negro promoveu, ainda, a Convenção Nacional do Negro Brasileiro e a Conferência Nacional do Negro.

Em 1950, ocorreu o 1º Congresso do Negro Brasileiro. Foi um evento muito importante, porque foi concebido como uma resposta aos que tomavam as populações afro – descendentes exclusivamente como objeto de estudo, sem considerá-las como produtoras de conhecimento. A partir da década de 1970, a organização negra se intensificou e surgiram diversas organizações voltadas para a valorização do negro e para a conquista e defesa de sua cidadania. A pauta dessas organizações foi, em grande parte, a mesma: luta contra a discriminação e o preconceito; denúncia do caráter violento do mito da “democracia racial”; formulação e discussão de alternativas para a diminuição do enorme descompasso existente no Brasil, entre as populações brancas e as não-brancas (negras, em especial).

Desde cedo, portanto, tais movimentos perceberam que a questão educacional era essencial. Dentre todas as violências a que as populações negras têm sido submetidas, a exclusão do sistema educacional é, certamente, uma das mais perniciosas formas de violência. Podemos destacar dois fatores que corroboram essa afirmativa. Em primeiro lugar, o mais óbvio – a exclusão do sistema educacional perpetua a condição desfavorável que os negros encontram no mercado de trabalho. Com menos anos de estudo, com aproveitamento insuficiente dos poucos anos passados nas escolas, as populações negras têm enorme dificuldade em reverter a sua condição

— mundo, foi esse tipo de “racismo” que a intelectualidade brasileira incorporou e reproduziu. Teorias produzidas por norte-americanos como Agassiz, ou europeus como Buckle, Gobineau e Couty, fizeram referências diretas ao Brasil (MATTA, 1987, p.74).

7 Ver discussão sobre a Lei e noções conceituais sobre relações étnico-raciais em Santos (2005) e Gomes (2005).

8 Para a ampliação desses dados, ver em Abdias Nascimento 90 Anos (NASCIMENTO, 2006).

sócio-econômica. Assim, as épocas se sucedem sem que o círculo vicioso possa ser rompido e uma geração possa viabilizar condições melhores para as gerações futuras.

Em segundo lugar, um fator pouco notado: é no interior do sistema educacional (nas escolas) que parte significativa da identidade da criança e do adolescente é construída. O sistema educacional brasileiro é rico em situações preconceituosas e discriminatórias. Desde o conteúdo, o qual restringe a memória e a identidade nacional à contribuição européia, até as representações presentes no material didático, que atribuem às populações não brancas uma série de valores negativos, o sistema educacional é profícuo em situações que incentivam a reprodução do preconceito e da discriminação. Professores mal formados acabam por lidar com situações de preconceito como se profissionais não fossem. Recorrem, freqüentemente, às suas próprias convicções, à sua experiência de vida ou à sua noção de justiça para resolver as questões com que se deparam. Em larga medida, tais professores são produtos de cursos de formação de professores que não compreendem toda a dimensão do processo educacional, para os quais a “formação para a cidadania”, a “formação do aluno crítico” e o “compromisso do professor” não passam de chavões repetidos sem qualquer desdobramento concreto, como o domínio da literatura especializada e a reflexão consistente sobre as diversas situações que o exercício da profissão apresenta. Tais situações têm contribuído para a formação de gerações de crianças – não importa a cor – detentoras de visões distorcidas sobre o negro. Aqui, tanto quanto na situação inicialmente apontada, o sistema educacional não trabalha no sentido de romper com a reprodução do preconceito e da discriminação. A propalada educação crítica, formadora do cidadão, reitera o mito das três raças – segundo o qual o branco foi o responsável pela civilização – e as distorções que o senso comum construiu acerca das populações não-brancas, com destaque para os negros.

O sistema educacional tem sido o grande responsável pela perpetuação de índices de exclusão

alarmantes, que indicam a existência de dois níveis de cidadania no Brasil. Por onde quer que se olhe, não importa qual o extrato da população analisada, o pesquisador sempre encontrará um desnível separando as populações brancas das não brancas, dispostas em uma escala que demarca o acesso às oportunidades oferecidas pelo Estado ou pela iniciativa privada. Quer tenhamos o acesso à saúde, à educação, ao mercado de trabalho, à riqueza produzida como objeto, independentemente do extrato social escolhido para observação e análise, o descompasso será notado.

A Lei n. 10.639 (2003) é resultado de uma demanda da sociedade civil organizada e preocupada com a construção de uma sociedade mais justa, assim como da demanda daqueles que não temem o desnudamento de conflitos latentes, encobertos por subterfúgios, como a idéia de que somos uma “democracia racial”. Ela é fruto das lutas dos grupos negros organizados que lutam por uma educação menos eurocêntrica, a qual contemple os componentes africanos que constituíram o passado brasileiro e que participam ativamente da construção de seu presente. Ela é resultado, também, do avanço da consciência democrática e das demandas por uma sociedade mais justa, pois se insere no âmbito da luta pela Educação Inclusiva, em todos os níveis. Trata-se de aparato legislativo importante, porque altera a Lei n. 9.394 (1996) – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação –, determinando a inclusão de conteúdos e aportes pedagógicos. Assim, a lei determina o ensino sobre a História e a Cultura Afro-brasileiras e direciona a educação ofertada ao enfrentamento do preconceito e da discriminação. Está-se diante, portanto, de um avanço considerável, se tomarmos como referência as políticas educacionais anteriores.

A lei e seus aportes encaminham duas questões correlatas. Por um lado, ela promove a inclusão de um conteúdo inédito na Educação Básica, embora pouco conhecido, mesmo na Educação Superior. Ela elege a África como uma das matrizes das instituições nacionais, retirando da Europa o lugar de matriz única de nossa cultura. Por outro lado,

ela demanda o abandono do mito da “democracia racial”, herança de décadas de tolhimento das lutas das populações negras organizadas. A lei encaminha por meio de um dos seus desdobramentos, o texto das *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, estratégias para a oferta de uma educação que coíba a reprodução do preconceito e da discriminação. Não obstante a aplicação da lei, esbarra em alguns entraves a serem contornados. Em primeiro lugar ela depende da colaboração de Estados e Municípios, responsáveis pela oferta da Educação Básica. Ambas as instâncias devem promover a divulgação da lei, e orientar os profissionais das redes de ensino nos procedimentos necessários a sua implementação. Da mesma forma, são essas mesmas instâncias, as maiores executoras da política educacional que a lei consubstancia, uma vez que a União tem pequena participação na Educação Básica. Logo, sem a participação efetiva, toda a proposta estará prejudicada.

Em segundo lugar, o entrave, diz respeito ao agente mais importante do processo educacional – o professor. Inicialmente, porque a imensa maioria dos corpos docentes das escolas de Educação Básica não foi formada para pensar a questão étnico-racial e/ou a questão da memória afro-descendente como questões relevantes. Mesmo considerando-se que a memória é componente fundamental da identidade e que os cursos de formação de professores deveriam contemplá-la por meio de disciplinas como Didática, Metodologia de Ensino, Prática Pedagógica e Psicologia da Aprendizagem, raros são os cursos de formação de professores que abraçam a questão de forma consecutiva. A maior parte das licenciaturas encara a formação docente como um apêndice incômodo, por incrível que pareça. Não por outra razão, a formação que garante a habilitação em licenciatura é, no mais das vezes, oferecida por um centro independente e – freqüentemente – alheio às demandas das diversas especialidades. A falta de integração entre a formação na área específica e a formação para a licenciatura acarreta, não raro, a desvalorização des-

sa última, tendo como consequência um despreparo do professor na consideração de aspectos fundamentais para a sua prática profissional: domínio da didática, de metodologias e da psicologia da criança e do adolescente, resultando em aulas mecânicas e na repetição de padrões pedagógicos inadequados às clientelas atendidas pelas diversas redes escolares. Evasão, repetência e baixo rendimento são os corolários desse processo.

Igualmente, e em relação estreita com a circunstância, ocorre que grande parte do corpo docente das escolas não percebe a questão da discriminação e do preconceito como um problema. Boa parte deles não reconhece a escola como um ambiente preconceituoso e tem dificuldades em identificar manifestações de discriminação⁹. O fato de os livros didáticos tratarem basicamente da herança européia, de as imagens de miséria, violência e subalternidade estarem vinculadas a figuras humanas não brancas não representa, para a grande maioria, qualquer problema. Caso notem – e provavelmente o fazem – que alunos negros são maioria entre os evadidos, repetentes e com dificuldade de aprendizado, não vêem nisso manifestação de discriminação. Assim, não conseguem enfrentar situações que já foram naturalizadas como associações entre negro e marginalidade, negro e miséria, negro e violência, etc. Acabam por incentivar padrões estéticos e de comportamento profundamente discriminatórios, pelo simples fato de que não atentam para o caráter preconceituoso que lhes é inerente e, quando o fazem, ou não consideram ser sua atribuição intervir ou não têm a dimensão dos prejuízos que a discriminação e o preconceito acarretam à criança e ao adolescente. Assim, Estados e Municípios devem trabalhar no sentido de oferecer a formação continuada aos professores das redes que lhe são submetidas, para suprirem as carências da formação. As instituições de ensino superior devem, por sua vez, rever a

9 Em *A cor ausente*, Coelho (2006) faz uma análise circunstanciada acerca da importância da *preparação* dos professores para o trato da questão, uma vez que a ausência desta leva à reprodução do preconceito em sala de aula.

formação oferecida, de modo a preparar profissionais atentos à questão colocada pela lei e aparelhados para enfrentá-la por meio do domínio de aportes teóricos e metodológicos próprios de professores.

A Lei n. 10.639 (2003) apresenta-nos a oportunidade de se pensar a questão da Inclusão sob uma perspectiva nova. Normalmente, as discussões sobre Inclusão estão relacionadas aos alunos com “necessidades especiais” – detentores de dificuldades de ordem psíquicas ou físicas. A inovação trazida pela legislação consiste na possibilidade de se ampliar a categoria “inclusão”, com vistas a consideração de diversos segmentos da sociedade brasileira, antes ausentes das representações da nacionalidade. A lei encaminha à consideração de que as representações sociais são, por natureza, excludentes e, portanto, não podem compor o conteúdo didático senão como objeto a ser debatido, para que crianças e adolescentes percebam as representações como manifestações dos conflitos sociais e não como conteúdos que devem ser apreendidos e reproduzidos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, D. F.: Senado Federal, 2005.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, 10 jan. 2003.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores no Estado do Pará, 1970-1989. Belo Horizonte: Mazza; Belém: UNAMA, 2006.
- COUTO, Mía. Retrato sem moldura. In: HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- DEL PRIORI, Mary. O Brasil é um país racista? Não: o tempo não pára. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 nov. 2006. Caderno Principal, Seção Opinião, p. A3.
- DIRETRIZES curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, D. F.: [s. n.], 2004.
- DOMINGUES, Petrônio José. Em negros de almas brancas?: a ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo. **Estudos Afro Asiáticos**, Rio de Janeiro, ano 24, n. 3, p.563-599, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: _____. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: SECAD, 2005.
- HALL, Stuart. Old and new identities, old and new ethnicities. In: KING, Anthony D. (Ed.). **Culture globalization and the world-system**. Londres: LacMilan; Nova York: State University of New York, 1993.
- MATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Abdias Nascimento 90 anos**: memória viva. Rio de Janeiro: IPEAFRO, 2006.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História de cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SANTOS, Sales Augusto dos. A lei n. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: _____. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: SECAD, 2005.
- SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.