

**LEI Nº 10.639/2003: Outra LDB. Outra escola?****Alessandra Pio<sup>1</sup>**

**Resumo:** O texto busca evidenciar, através de relatos da rotina pedagógica de duas instituições educacionais, as resistências à inserção dos conteúdos preconizados pela Lei nº10.639/2003, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. A partir de pesquisas dedicadas aos estudos sobre o ideal de branqueamento, branquitude e mestiçagem brasileira, é possível verificar o medo da perda de privilégios e, portanto, uma das maiores causas da resistência à transformação da realidade curricular escolar, ainda excludente.

**Palavras-chave:** Relações Étnico-raciais; Privilégios; Educação; LDB.

**1 – INTRODUÇÃO: revista “de verdade”**

Certo dia, na Baixada Fluminense – área metropolitana do estado do Rio de Janeiro –, cheguei em sala de aula com dezenas de revistas que serviriam de material de pesquisa para meus alunos e alunas do 5º ano da rede municipal de ensino. A turma era composta majoritariamente por meninos, na faixa etária compreendida entre onze e dezessete anos de idade. Dos 29 alunos frequentes, quatro mostravam sinais concretos de que não sabiam ler com fluência e os demais demonstravam apreender pouco da leitura realizada.

A pesquisa proposta tinha como objetivo geral a construção de uma história em quadrinhos – montada por cada um deles a partir de quatro imagens escolhidas nas revistas que disponibilizei – e serviria de base para o desenvolvimento de outras atividades posteriores. Algo de interessante aconteceu quando eles começaram a folhear as revistas, pois todos pareciam estar, no mínimo, incomodados.

<sup>1</sup> Pedagoga no Colégio Pedro II, professora da rede municipal de Duque de Caxias/RJ. Mestre e Doutoranda em Educação pela UFRJ. Pesquisadora GEPARREI (Grupo de Estudos, Pesquisas e Ações sobre Racismo e Relações Étnicorraciais e Indígenas). Representante da ONG Rio Vida. E-mail: apioufrj@gmail.com

Um aluno estendeu-me a revista e perguntou, com ar de indignação: “*Tia, não tem outra aí, não?*”. Ofereci outra, imediatamente, de igual teor. Mas ele, ao olhar a capa, já retrucou: “*Não, tia! Revista mesmo! De verdade! Tem?*”.

Com apenas onze anos de idade, aquele menino negro de pele preta já havia internalizado valores de uma ideologia racista que diz como são as revistas “padrão”, encaradas como “normais”. Uma revista com negros em todas as situações possíveis o surpreendeu, pois estava muito distante do que ele aprendeu a tomar como certo, como válido, como crível. Histórias assim se reproduzem silenciosamente por centenas de milhares de espaços, escolares ou não, sem que consigamos revertê-las e, por diversas vezes, sem que consigamos percebê-las.

É perverso pensar que no mesmo ano em que nascia esse aluno, era homologada a norma federal nº 10.639/2003, determinando que a educação básica, inicialmente, tratasse da “história e cultura afro-brasileira e africana” em seus currículos. Poderíamos inferir que, caso as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – alteradas pela lei supracitada – tivessem sido seguidas em todas as escolas, formaríamos agora a primeira geração de alunos que, desde suas bases de desenvolvimento, teriam tido a oportunidade de conhecer a riqueza histórica, a memória, a cultura, a linguagem e outras heranças do povo africano<sup>1</sup>, mostrado em livros didáticos em situações subalternizadas ou apenas quando lidam com o período do regime escravocrata no país.

Caso a lei fosse cumprida, esses alunos e alunas também poderiam: saber mais sobre as revoluções e a resistência negra, responsáveis por movimentos que confluíram na abolição da escravidão; compreender a responsabilidade do Estado – que lucrou significativamente com o tráfico de negros africanos para o Brasil<sup>2</sup> - na pobreza e

---

<sup>1</sup> Poucos anos depois, foi inserida também a obrigatoriedade da temática indígena, além da afro-brasileira e africana, pela Lei nº 11.645/2008.

<sup>2</sup> Para superar falas do senso comum que buscam minimizar a responsabilidade dos traficantes europeus ou a riqueza gerada com o comércio de pessoas, é importante a leitura de Florentino (2014). O autor descreve com minúcia a transformação do cativo preexistente no continente

desamparo desses africanos “libertos”; perceber melhor a relação entre a situação da população negra do pós-abolição do regime escravocrata à atualidade; e, a partir de todo esse conhecimento, sentir maior orgulho da história de seus ancestrais, formando-se adultos mais conscientes de seu pertencimento e sua participação na construção deste país.

Problematizando o espaço escolar, podemos perceber que não é preciso que se diga o que é belo ou não, valorizado ou não, “de verdade” ou não. Todas as informações vão sendo tatuadas nos corpos negros através de silêncios, silenciamentos e ausências das figuras de representatividade. Concebemos, assim, corpos reconhecidamente agressivos, que não expressam o *capital cultural*<sup>3</sup> desejado, que não se “enquadram” e acabam por acreditar que não servem para aquele espaço. Como ratifica o professor Dr. Kabengele:

É possível que a escola tenha maior poder de saturação ideológica, por ter uma atuação sistemática, durante anos a fio, sobre os que nela permanecem. O processo de seletividade dos segmentos sem prevalência histórica na nossa sociedade, são alguns dos mecanismos produzidos para manter a ideologia dominante. O produto final de todo esse processo está configurado no currículo eurocêntrico vigente nas escolas brasileiras, em todos os níveis de ensino (MUNANGA, 1996, p.141).

A essencialidade do cumprimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 está, portanto, na possibilidade de transformação dessa escola elitista, eurocentrada e ainda excludente em outra, onde seja possível nos enxergarmos no currículo e, conseqüentemente, em todos os espaços de formação.

O texto segue discorrendo sobre outra experiência, com adultos em seu ambiente profissional escolar, relatando as resistências observadas e, em seguida, tomando abordagens teóricas que nos possibilitam abordar a questão racial sem as reservas impostas pela nossa cultura imbuída do “mito da democracia racial”.

---

africano em sua essência doméstica, para a avassaladora mercantilização da escravidão – a partir da entrada dos traficantes europeus (p.105) – e trata, ainda, da estreita relação entre esses e o Estado (p.215-220).

<sup>3</sup> Bourdieu, 2010, p.39-69.

## 2 - TUDO “AO CONTRÁRIO”

Uma menina pobre estuda em um colégio particular com bolsa de estudos, pois sua mãe é faxineira do local. A estudante é hostilizada e discriminada pelos outros alunos por conta de sua cor, mas recebe ajuda de sua amiga rica, cujo pai – por ter vivido em países pobres, exercendo a função de diplomata – possui uma visão assistencialista em relação à pobreza da amiga da filha. A sinopse descrita não despertaria a atenção do público, não fosse um importante detalhe: a menina pobre, Maria, é branca; a menina rica, Luana, é negra. O curta-metragem “Vista a minha pele”<sup>4</sup>, de Joel Zito, faz uma paródia para promover discussões sobre o racismo.

O trecho inicial do filme foi exibido em cursos de curta duração sobre Educação para as Relações Raciais, ministrados para servidores de um colégio da rede federal, no Rio de Janeiro. Cerca de oitenta pessoas, divididas em quatro turmas, o assistiram. Quando a projeção era iniciada, as reações revelavam que o silêncio sobre a situação do negro no Brasil não significa desconhecimento; a imagem de uma menina branca e pobre, conversando ao telefone com sua amiga negra e rica, causou espanto e admiração. Somavam-se ao cenário diversas referências ao protagonismo do povo negro no filme: pôsteres de bandas de música e de modelos negras/os; comerciais dirigidos ao público negro de alto poder aquisitivo sendo exibidos na televisão; professores/as negros/as no colégio destinado à formação de uma elite negra demonstravam piedade de alunos/as brancos/as e carentes, reproduzindo o discurso de que as famílias eram “desestruturadas” e não davam o apoio necessário. Após a exibição do vídeo, a expressão mais observada simplificava a sensação “inusitada”: está tudo “ao contrário”.

---

<sup>4</sup> **Vista a minha pele.** Direção de Joel Zito Araújo. São Paulo: Casa de Criação/Ceert, 2004. Vídeo - DVD (23 min).

Se no filme tudo estava ao contrário para aqueles que o assistiram, podemos afirmar que existe uma normalidade aceitável. É possível transgredi-la? Como transgredi-la? Queremos transgredi-la?

Esse reconhecimento não se evidencia apenas no filme. Estamos falando do mesmo estranhamento do aluno ao ver uma revista repleta de pessoas negras “fora do lugar” de subserviência, desemprego, mendicância ou crime. Esse reconhecimento nos leva à aceitação de situações que julgamos “naturais”, faz com que médicas negras sejam postas em dúvida<sup>5</sup>, faz com que outras profissionais negras em destaque<sup>6</sup> sejam alvo da ira racista ou com que outras personalidades negras, ao assumir postos de chefia, sejam questionadas em todas as suas decisões.

Não obstante, a despeito desse reconhecimento, há um acordo tácito na sociedade brasileira que nega o conflito, essencialmente quando nos referimos ao racismo. Nogueira (2006), ao retomar o conceito de preconceito racial “de marca” e “de origem”, classifica as diferenças que distanciam norte-americanos e brasileiros. Os primeiros assumem o papel explícito do preconceito racial ao grupo de origem negra, não importando as características fenotípicas (marcas como a cor da pele, o cabelo crespo, o nariz, os lábios) do indivíduo.

O que o sociólogo aponta é que, apesar de uma condenação ostensiva do preconceito, “[...] a ideologia miscigenacionista não é senão uma manifestação deste, uma vez que, em geral, o indivíduo branco espera que o branqueamento resulte do concurso dos demais brancos, e não do seu, principalmente, quando se trata de união legítima” (NOGUEIRA, 2006, p.297).

---

<sup>5</sup> A jornalista Micheline Borges declarou nas redes sociais sua dúvida sobre médicas cubanas que, segundo ela, pareciam empregadas domésticas. FONTE: UOL Notícias – Ciência e Saúde, 27/08/2013. Acesso em: 12/03/2016. Disponível em: [<http://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2013/08/27/jornalista-diz-que-medicas-cubanas-tem-cara-de-empregada-domestica.htm>]

<sup>6</sup> Atrizes e jornalista da Rede Globo sofreram ataques racistas pelas redes sociais, mas os suspeitos foram soltos em seguida. FONTE: Pragmatismo Político, 04/12/2015. Acesso em: 12/03/2016. Disponível em: [<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/12/cris-vianna-desabafa-apos-ser-vitima-de-racismo.html>]

De fato, uma das argumentações mais ouvidas no início do curso relatado acima foi a de que no Brasil não precisaríamos discutir “essa coisa de racismo”, porque aqui “somos todos misturados”. Também houve quem falasse sobre a inexistência das raças, enquanto conceito biológico, afirmando que só existe uma raça: a humana. E, por fim, a alegação de que “todo brasileiro tem o pezinho na África”, seguida de justificativas fenotípicas, como nariz, boca, cabelo.

Petronilha Beatriz, relatora do Parecer nº 003/2004, destaca que:

[...] o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (BRASÍLIA, 2004).

O trecho acima integra o documento final de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme preconizara a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Muitos ainda se questionam sobre sua importância ou sobre o porquê de uma lei para “obrigar” o sistema educacional ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Que benefícios isso poderia trazer aos nossos alunos e às nossas alunas, objeto do trabalho da educação escolar? Por que nosso currículo eurocentrado e branco seria tomado por essa história e cultura considerada inferior, correndo o sério risco de que descendentes de negros africanos escravizados se dessem conta de quão rica é sua ancestralidade?

Os estudos do INSPIR – Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial – foram contundentes e ratificaram os dados evidenciados pela pesquisa de Bento (1992), que revelava como o “negro fora de lugar”, ou o que ascendia socialmente, vinha sendo maior alvo de análises depreciativas. Seus estudos sobre o ideal de branqueamento também contribuem para nossa compreensão do que tratamos como branquitude.

### 3 - BRANQUITUDE, PRIVILÉGIOS E EDUCAÇÃO

Ware (2002, p.9), na introdução do livro *“Branquitude: identidade branca e multiculturalismo”*, questiona: “que forças históricas e contemporâneas sustentam as formações particulares da branquitude no Brasil, e que estratégias anti-racistas seriam apropriadas para subvertê-las”?

Lia Schucman (2012), no intuito de respondê-la, dedicou-se a investigar como a ideia de raça e os significados acerca da branquitude são apropriados e construídos por sujeitos brancos na cidade de São Paulo. A psicóloga social tensionou a questão da branquitude, lembrando que nos Estados Unidos da América o ser branco está estritamente ligado à genética, enquanto no Brasil estamos ligados à aparência, ao fenótipo e ao status, ou, como defende Nogueira (op. cit.), no Brasil teríamos a regra “de marca” primando pelo fenótipo e opondo-se à regra “de origem”.

Por esse último dado, podemos concordar com Sovik, ao argumentar sobre o que é ser branco em nosso país: “ser branco exige pele clara, feições europeias, cabelo liso; ser branco no Brasil é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco não exclui ter sangue negro” (Sovik, 2004 p. 366).

Bento (2012) trabalhou em sua tese, dentre outras questões, os silenciamentos que enfrentamos no combate ao racismo no Brasil. Segundo a psicóloga, o tratamento unilateral das questões raciais não é ao acaso. “Ou bem se nega a discriminação racial e se explica as desigualdades em função de uma inferioridade negra, [...] ou se

reconhece as desigualdades raciais, explicadas como uma herança negra do período escravocrata” (p.41).

Buscamos respostas em padrões de resistência, como os descritos sobre a negação do racismo por pessoas brancas e pardas/mestiças. A pesquisa de Maria Aparecida Bento se tornou central nos estudos raciais, porque nos atenta para o “Outro” invisível da questão:

De qualquer forma, os estudos silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios. Assim, não é à toa que mesmo os pesquisadores mais progressistas não percebiam o seu grupo racial, que implica um processo indiscutivelmente relacional. Não é por acaso a referência apenas a problemas do Outro, o negro, considerado diferente, específico, em contraposição ao humano universal, o branco (BENTO, 2012, p.41).

O fato de a população negra (negros e pardos) constituir mais de 50% da população total do país não é suficiente para responder as questões interpostas sobre a dificuldade de implementação da lei. Nosso imaginário étnico-racial privilegia padrões europeus, reforça a desigualdade e, dentre outros problemas, dissemina estereótipos racistas. A professora Dra. Petronilha Beatriz segue no relato do Parecer:

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados. Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. É então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (BRASIL, op. cit.).

Nosso racismo é profundamente epidérmico e integra ao escopo das dificuldades de análise a nossa “mestiçagem”. Pensada como saída para o enegrecimento do Brasil, após séculos de tráfico de africanos, a miscigenação recebeu missão política de suma importância, pois dela derivaria a construção da identidade



nacional brasileira. Cunhava-se, assim, a ideologia do branqueamento “[...] peça fundamental da ideologia racial brasileira, pois acreditava-se que, graças ao intensivo processo de miscigenação, nasceria uma nova raça brasileira, mais clara, mais arianizada, ou melhor, mais branca fenotipicamente, embora mestiça genotipicamente” (MUNANGA, 2012, p.10).

Já o estudo de Azevedo (1987) nos evidencia como esse ideal de branqueamento nasce do medo. Para a autora, tanto para os emancipacionistas quanto para os abolicionistas da época, o negro aparecia como um cidadão que deveria ser controlado e domesticado para mantê-lo à disposição de seus senhores, para não incorrerem aqui no mesmo ocorrido na revolta do Haiti<sup>7</sup>.

Revisitando o medo branco, Lia Schucman (2014) relata suas entrevistas com pessoas brancas, que acabam por revelar o cerne de suas resistências às implementações de políticas de ações afirmativas. Para a autora, assim como no Século XIX, “o branco de hoje tem medo da possibilidade da inclusão do negro em posições e cargos de poder e não enxerga as cotas raciais como conquista dos movimentos negros, mas sim como [...] um assistencialismo dos brancos” (p.141). A pesquisadora transcreve a fala de um entrevistado, para deixar mais evidente a questão:

E fora que aí, se tiver cotas, só pra completar, você pode institucionalizar o racismo através de pessoas, de ONGs, de organizações que vão querer tomar o poder, ter algum poder como estado, como nação, porque ele pode criar uma cultura ali de “ó eu represento os negros”. Aí você vai segregar aquelas pessoas, aquela pessoa vai ter mais poder sobre aquele grupo e pode agir de acordo com as vontades dessa pessoa, sendo que se você for pegar, então, que o negro tem menos acesso a cultura, menos acesso a informação, essa população pode ser manipulada. E tão dando poder pra que pessoas nesse sentido estejam fazendo esse tipo de coisa.

[Mas como assim um racismo? Não entendi... (Lia)]

Segregar mesmo, falar assim: a gente é preto, tem direitos especiais, eu vou lutar só pela gente, votem em mim, eu sou o seu candidato pra defender a raça negra, essa raça tão sofrida,

---

<sup>7</sup> Pouquíssimo estudada até poucos anos atrás nas escolas brasileiras, a revolta do Haiti, cuja repercussão no Brasil alertou aos senhores donos de escravos sobre os perigos de rebeliões organizadas e exitosas, como foi o caso. Maiores detalhes em: FERRER, 2012.

bla, bla, bla...quando na verdade acho que não é por ai, acho que não tem a ver com raça negra tem a ver com a população pobre (Idem, ibidem).

Outra reação, descrita por Schucman, foi relatada por uma diretora escolar da Zona Norte de São Paulo<sup>8</sup> que, depois de fazer intervenções acerca da cultura negra na festa junina da escola e em novembro, teve o muro da escola pichado com a frase “vamos cuidar do futuro de nossas crianças brancas”, acompanhada da suástica. Para a psicóloga, o que está em questão é a perda dos privilégios simbólicos que os brancos adquirem no sistema educacional brasileiro, pois a escola, diante do tempo de poder ideológico que exerce sobre os alunos que lá permanecem, privilegia sujeitos brancos que se sentem representados e inseridos no contexto cultural mundial.

#### **4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS - Lei nº 10.639/2003: outra LDB. Outra escola?**

*“White privilege is your history being part of the core curriculum and mine being taught as an elective”*

*Privilégio branco é sua história fazer parte do currículo base e a minha ser ensinada como eletiva.*

*“The White Privilege Project” – Facebook*

A frase foi compartilhada nas redes sociais e nos remete ao que Munanga chamou acima de manutenção da ideologia dominante<sup>9</sup>. Nossa identidade negra é formada a partir do que nos é fornecido também por essa base escolar. Ela estabelece critérios, opiniões, valores, crenças e dá status de verdade ao que conhecemos. A partir desse quebra-cabeça de ideias que internalizamos, construímo-nos como (acreditamos que) somos e nos reconhecemos uns aos outros.

---

<sup>8</sup> O caso ganhou repercussão nacional. A imagem pode ser vista através da matéria do sítio R7 Notícias, de 18/10/2011. Disponível em: [http://noticias.r7.com/sao-paulo/noticias/muro-de-escola-e-pichado-com-frase-racista-na-zona-norte-20111018.html]. Acesso em: 12/03/2016.

<sup>9</sup> Podemos, ainda, pensar em Bourdieu, quando discorre sobre “o funcionamento da escola e sua função de conservação social” – apesar de não haver recorte racial, nos deixa claro o distanciamento entre a escola e os “menos favorecidos” (BOURDIEU, 2010).

Como citado anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alterada, definindo uma nova forma de ensinarmos a história e a cultura de todo um povo, cujos descendentes constituem mais de 50% da nação.

Apesar de alguns acreditarem na especificidade da lei para a disciplina História, muito se tem avançado<sup>10</sup>: sobre as questões do espaço urbano, da ocupação de terras quilombolas, da sustentabilidade dos quilombos; sobre a etnomatemática e os princípios lógico-matemáticos africanos; da linguagem, das adinkras como manifestação de registros linguísticos da antiguidade africana; sobre ícones africanos e afro-brasileiros de literatura; heróis afro-brasileiros de nossa história de resistência e luta contra os horrores da escravidão; diversidade étnico-racial do continente africano etc.

Por mais que saibamos dos entraves, já mencionados, na tentativa de inserir nos currículos oficiais, sabemos que só a negação de tal implementação já nos leva ao debate, que proporciona mudança de postura dentro e fora da escola. A criação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, a partir do Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana saiu do eixo universitário e já ocupa escolas da educação básica, trazendo o debate à pauta das comunidades escolares e garantindo, se não a mudança esperada dos currículos, a inserção dos temas para além do mês de novembro. Os NEABs configuram-se, ainda, como “pequenas ilhas de protagonismo negro” onde, a partir de avanços, vai sendo discutido o direito de fala da pessoa negra sobre a questão racial, em lugar de ser apenas objeto de estudos e pesquisas.

A partir dessas iniciativas, abrem-se possibilidades para que alunos e alunas questionem seu meio: o porquê de tão poucos docentes negros no ensino superior; o porquê de termos uma proporção maior de dedicação de tempo de estudos sobre a Europa em contraposição a outros territórios, como o continente africano; o porquê da

---

<sup>10</sup> A coleção “História Geral da África” é um avanço significativo sobre o conhecimento do continente e está disponibilizado pelo MEC. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16146>

obrigatoriedade de prender o cabelo ou fazer “rabo-de-cavalo” (penteado que não atende às especificações do cabelo crespo).

Lideranças negras na escola ainda causam certo incômodo, mas também se configuram como um avanço do qual não conseguiremos mais retornar, ou declinar, tampouco devemos. Criamos vínculos identitários entre a comunidade escolar e a nossa própria ação educadora e, com isso, estamos conseguindo superar aos poucos a crença de que o combate ao racismo é algo que cabe apenas a quem sofre a opressão racista. São responsáveis também todos aqueles e aquelas que se conscientizam de sua branquitude, de seus privilégios, e não encaram as conquistas de outros grupos como perda para seu grupo de pertença. Isso implica em não protagonizar a luta negra, para protagonizar a sua própria, em busca de autoconhecimento e pela autorresponsabilidade.

## 5 – BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.25-58.

\_\_\_\_\_. Resgatando a minha bisavó: discriminação racial e resistência nas vozes de trabalhadores negros. [**Dissertação de Mestrado**] PUC/São Paulo, 1992.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 11ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.39-64.

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Parecer nº 03/2004**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2004.

FERRER, Ada. A sociedade escravista cubana e a Revolução Haitiana. **Almanack**. Guarulhos, n.03, p.37-53, 1º semestre de 2012.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras: uma história do tráfico Atlântico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XIX e XIX)**. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele (Ed.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. EdUSP, 1996.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.9-11.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Editora UFRJ, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 13, p. 134-147, 2014.

\_\_\_\_\_. Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana [Tese de Doutorado]. **Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo**. São Paulo, 2012.

SOVIK, L. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. In V. Ware (Org.). **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo** Tradução: V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. pp. 363-386.

WARE, V. (2004). O poder duradouro da branquidade: “um problema a solucionar”. Introdução. In: V. Ware (Org.). **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo**. Tradução: V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. pp. 7-40.