

# A Escola como Espaço de Construção da Identidade Afro-brasileira: Entraves e Possibilidades



**Marcio Bonesso**

Doutor em Sociologia  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Triângulo Mineiro (IFTM)

**André Luis Oliveira**

Especialista em História  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Triângulo Mineiro (IFTM)

**Sírley Cristina Oliveira**

Doutora em História  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Triângulo Mineiro (IFTM)

**Dickson Duarte Pires**

Mestre em Artes  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Triângulo Mineiro (IFTM)

## Resumo

A presente roda de conversa *A Escola como Espaço de Construção da Identidade Afro-brasileira: Entraves e Possibilidades* teve como propósito contribuir para a construção de uma cultura da diferença no âmbito da estrutura pedagógica e institucional do *Campus IFTM Uberlândia Centro*, viabilizando a construção de uma educação étnica racial no ambiente escolar. Para tanto, partiu-se da seguinte problematização: *como reverter o quadro de preconceito e desinformação dos servidores acerca das questões históricas, culturais e sociais da população negra no universo escolar?* Ao longo da conversa, avaliou-se que a escola ainda não está preparada para discutir as diferentes representações históricas e culturais da população negra no Brasil. Existe, sobretudo, um desconhecimento acerca das condições históricas que viabilizaram a escravidão e as reais condições de vida do negro no período colonial. E mais, o desconhecimento e o desprezo pelas questões afro-raciais na escola acabaram por reforçar a ideia do *mito da democracia racial*, ou seja, a falsa harmonia entre brancos e negros. Em consequência desse processo, a escola se transformou num *locus* privilegiado para o exercício da violência e da interdição contra o negro, manifestada, sobretudo, pela intolerância

religiosa, preconceito racial e indiferença as suas práticas culturais. Assim, o presente relato tem como proposta apresentar o cenário histórico do Brasil Colônia, em especial, o contexto em que foi desenvolvida a escravidão. Por conseguinte, discutir-se-á também a construção do mito da democracia racial em nosso País e o processo de violência e interdição vivenciadas pelos negros no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Escola. Afrodescendentes. Democracia racial. Representações de violência negra.

## Introdução

Partindo do princípio de que a escola – ao lado de outros setores da sociedade – é mantenedora da ideologia que inferioriza o negro, a Roda de Conversa *A Escola Como Espaço de Construção da Identidade Afro-brasileira: Entraves e Possibilidades*, partiu da seguinte problematização: *Como reverter o quadro de preconceito e desinformação dos servidores acerca das questões históricas, culturais e sociais da população negra no universo escolar?*

A primeira questão que instigou esse debate partiu da falta de conhecimento dos agentes sociais que constroem a escola. Muitos deles (gestores, professores, técnicos administrativos, terceirizados) desconhecem por completo a história dos negros e, conseqüentemente, a história de escravidão e de luta que essa população vivenciou a partir do século XVI quando chegou ao nosso território.

Esse desconhecimento, ou melhor, a falta de referenciais históricos acerca da vida e da experiência da população negra acarreta uma série de problemas. A escola que deveria ser o lugar de debate e construção dessa história acaba por reproduzir discursos e práticas racistas, preconceituosas marcadas, sobretudo, por estereótipos simplistas e excludentes. É notória a produção de material didático em que a imagem do negro ainda é construída de forma exótica, selvagem e grotesca. E mais, materiais cujas relações sociais entre brancos e negros são narradas ora por uma excessiva subserviência do negro nas relações de produção e trabalho, ora por uma harmonia social excessivamente falseada a partir da amizade, do respeito e da tolerância entre brancos e negros (MUNANGA, 2005).

Nesse sentido, torna-se importante informar que o escravismo foi durante 300 anos a principal forma de trabalho existente no Brasil, sendo um dos pilares da estrutura colonial que por aqui se projetou. Durante três séculos homens, mulheres, jovens, idosos e crianças negras entraram de forma desmesurada em nosso território. Sem liberdade de escolha, foram trabalhar nos canaviais, no engenho, na mineração, no comércio e na casa grande que pertencia ao senhor de engenho e aos grandes e ricos proprietários de terra. As condições de vida e de trabalho dos escravos eram extremamente duras e precárias.

Para começo de conversa, ao vir da África para o Brasil, os negros foram jogados nos porões do navio negreiro, 300 a 400 negros, todos apertados, comiam, bebiam e defecavam no mesmo local, sob condições higiênicas degradantes. Era comum o surgimento de infecção generalizada e doenças que levavam os negros à morte. Muitas eram as perdas! Nesse momento, a fragilidade dos referenciais identitários e familiares já eram grandes: muitos negros foram separados de sua família, outros foram agrupados com outros negros que falavam dialetos diferentes, dificultando a linguagem, o diálogo, o contato. Nesse processo, inicia a solidão e a tristeza do negro, logo apareceram as doenças, a saudade e a depressão.

Chegando ao Brasil, as condições de vida/sobrevivência do negro não eram diferentes. Assim, que desciam do navio negreiro já se encontrava com os padres católicos que os abençoava com água sagrada, benzida. A África era vista como um lugar incrível, o inferno e os negros seres sem alma. A burrificação com água benta era apenas o início do processo que levaria a purificação da alma do negro africano em terras coloniais brasileiras.

Abençoados pelos padres, os negros já estavam prontos para serem dirigidos às feiras, locais de vendas onde realizavam os leilões de africanos, ou melhor, de escravos. Inicia-se aí mais um momento de constrangimento e humilhação para o negro, no qual os valores de venda e compra era determinados pela qualidade da "peça". Era assim que o negro era tratado, como uma peça, um objeto

de valor, cuja escolha se dava pela qualidade dos dentes brancos e fortes, pela estrutura física viril, saudável e disposta ao trabalho. A mulher negra também era avaliada e leiloada, o critério mais usual era a condição jovial dos seios, pois se tornariam amas de leite dos filhos do senhor de engenho.

Leiloados, os negros se dirigiram para as grandes fazendas do senhor de engenho. A maioria deles trabalhava no plantio da cana de açúcar (escravo de produção), na produção do açúcar (escravos de engenho). Outros com mais "sorte" trabalhavam na Casa Grande, onde cuidava dos filhos, da comida e de toda a família do seu senhor (escravos domésticos). Existiam ainda os negros que trabalhavam nas cidades vendendo doces, tecidos, aves (escravos de ganho). Diariamente recebiam castigos violentos, eram constantemente vigiados e disciplinados ao trabalho. Chibatadas no tronco, mãos e pés acorrentados, coleira de ferro no pescoço, palmatória, corpo marcado pelo ferro quente na brasa, prisão e perseguição. E foi assim que a mão de obra africana escravizada gerou a riqueza do senhor. Eram os negros, *as mãos e os pés dos senhores de engenho*.

Entretanto, para além da montagem de produção que viabilizou a escravidão no Brasil, foi montado ainda um sistema de justificação e legitimação da exploração do negro. Muitos intelectuais, artistas e religiosos naturalizaram a escravidão, por ser o negro um indivíduo inferior e sem alma. O posicionamento da Igreja Católica é singular nessa questão. Para muitos padres, o trabalho escravo era uma forma de salvação dos negros, um meio necessário para torná-los seres com alma. O Brasil, por sua vez, representava a transição entre a terra do pecado (África) e o céu – lugar de libertação. O negro depois de trabalhar duramente para o senhor, ser castigado e oprimido, purificava a sua alma e podia receber o batismo que lhe permitia entrar no céu depois da morte. (CARNEIRO, 1995)

Ao lado da justificativa bíblica, os europeus também fizeram uso dos dados biológicos para justificar a escravidão dos negros. Através da suposta "superioridade" do europeu, forjou-se a ideia de que o negro era incapaz de criar uma "sociedade civilizada", pois eram seres "limitados" que se apresentavam como "bárbaros" e "selvagens". Esse posicionamento só reforça a ideia de que a diferença é de fato o sinal de inferioridade. (CARNEIRO, 1995)

Nota-se, então, que herdamos do período colonial um mundo repleto de preconceitos, racismo e injustiças sociais e que ainda hoje não foi possível superar. A Escola? Qual o lugar da Escola nesse debate? A escola, como sugere o estudo Superando o Racismo na Escola, de Munanga (2005), contribuiu para a construção do mito e da democracia racial em nosso País, divulgando uma ideologia de inferiorização do negro, fortalecida por meio dos livros e professores sob formas de estereótipos e preconceitos.

## Desenvolvimento: Entre o Processo de Branqueamento da Nação Brasileira e o Mito da Democracia Racial

No Brasil, os precursores das ciências sociais iniciaram abordagens científicas tendo como base as teorias do evolucionismo social. Em termos gerais, as classificações analisavam a população que habitava o país pelo uso de escalas históricas unilineares e evolutivas, transitórias entre o polo inferior – a vida selvagem das culturas indígenas e africanas; e o polo superior ou mais evoluído – a vida moderna do homem cientista. Em consonância com países europeus e norte-americanos, as teorias evolucionistas brasileiras constituíram modelos civilizatórios intervencionistas na gestão das políticas públicas impactando a gestão das populações das grandes cidades e de pequenos povoados.

Se tomarmos como referência os pressupostos dos precursores teóricos brasileiros, veremos como a abordagem evolucionista, cuja base se assenta no *processo de branqueamento* do Estado brasileiro, ganhou bastante força nos meios científicos e políticos da época colonial até o início do regime federalista. Em outras palavras, os primeiros pensadores sociais almejavam, com táticas diversificadas, um mesmo projeto político para a população brasileira: evoluir para o modelo civilizador da figura do homem branco europeu e norte-americano. Percebe-se assim, apesar da homologia as teorias raciais dos antropólogos internacionais pioneiros, a especificidade da história brasileira criava nuances sobre a forma como ocorreria o branqueamento do Estado-nação. Desde então, a construção de uma identidade nacional seria resultado de um projeto apenas para um devir, pela constituição de mecanismos de controle social, visando garantir ao futuro da população possibilidades de ascensão nacional graças ao processo de branqueamento do mestiço.

O contexto republicano inicial foi marcado pela institucionalização das primeiras escolas de direito, cujas bases teóricas e ideológicas almejavam formar um campo jurídico e político propriamente brasileiro. Todavia, no livro *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil 1870-1930*, Lilia Mortiz Schwarcz (2002) descreve como a inauguração da Faculdade de Direito em Olinda, no ano de 1828, transferida para Recife em 1854, levou os bacharéis em direito a uma formação teórica baseada nas teorias do evolucionismo social. A antropóloga descreve o quadro teórico da *Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife* que circulou pela primeira vez em 1891:

Tratava-se de, já nos momentos de fundação, afirmar uma especificidade, garantir uma modernidade a partir do apego a certos autores e modelos. Não é por mera coincidência que o primeiro artigo da revista propõe “um quadro evolutivo para o direito”, não só estabelecendo “a realidade da evolução única e inquebrantável”, como enumerando alguns autores que serão presença cativa durante os trinta primeiros

anos da revista: Haeckel, Darwin, Le Bon, Lombroso e Ferri. Diferente do que ocorre com os demais periódicos, nesse caso é possível perceber uma aceitação mais imediata das noções de evolucionismo e em especial dos estudos que veem na raça um elemento fundamental de análise. Dentre os autores citados chamam a atenção dois deles, conhecidos pelos estudos nas áreas de criminologia. Com efeito, o destaque dado a Lombroso e Ferri atesta a relevância que esses teóricos terão na revista. Nesses artigos, que em sua maioria analisavam os avanços da “escola italiana”, entendia-se o crime a partir da análise “do indivíduo, de seu *typo phisico* e da raça a que pertence” (SCHWARCZ, 2004, p. 155 e 156).

Importante ressaltar que esse perfil intelectual foi hegemônico no Brasil inteiro até o final da década de 1920. Nesse período, lentamente, os efeitos negativos do mestiço nas teorias evolucionistas foram se acomodando e abrindo espaço para as práticas das “boas mestiçagens”. Alguns modelos evolucionistas como a noção de degenerescência das fusões mestiças começavam a receber críticas. A partir da década de 1930, novos modelos teóricos surgiram com o intuito de combater os modelos raciais. O livro *Casa Grande & Senzala* (1997) aparece com esse perfil teórico inovador: influenciado pelo culturalismo norte-americano, tornou-se naquele momento histórico do país uma obra contrária aos modelos teóricos raciais. Influenciados por esses novos referenciais teóricos do culturalismo americano de Franz Boas, orientador de Gilberto Freyre, muitos cientistas sociais se convenceram da não correlação entre a distribuição das características genéticas para se determinar comportamentos culturais, criminais ou não-criminais.

Se por um lado, a visão relativista foi importante para combater a ciência evolucionista, com o passar dos anos a influência do culturalismo americano no Brasil passa a ser interpretada como teoria da *democracia racial*. Críticas demonstraram algumas fragilidades dessa abordagem relativista liberal. Nesse mesmo momento, na Europa e nos Estados Unidos, as teorias culturalistas americanas começavam a sofrer as primeiras críticas, muitas vezes, originárias de uma sociologia da cultura marxista, em especial de vertentes adornianas e gramscianas e de vertentes de pensamento pós-modernas. Referiam-se de maneira crítica às observações científicas que não interpretaram os conflitos e relações de poder entre interações sociais diferentes.

No Brasil, escolas de pensamento sociológico como a da Universidade de São Paulo (USP), por meio de estudos como *O Negro no Mundo dos Brancos* (2007) de Florestan Fernandes, formularam críticas ao pensamento freyriano e ao modo de pensar a formação da sociedade brasileira por meio desta abordagem relativista liberal. A tese de a miscigenação representar relações de trocas “harmônicas” entre diferentes culturas através do conceito de aculturação passa a ser repensada e debatida no âmbito acadêmico.



A interpretação sociológica eclética e desenhada entre concepções marxistas, weberianas e estruturalistas de Florestan Fernandes (2007) descrevem como a inclusão dos negros e mestiços nas grandes famílias coloniais constituíram uma grande distorção sobre noções de igualdade, visto que sua possibilidade de mobilidade social só era operada mediante a necessidade da composição dos estratos sociais dominantes, quando estes se viram forçados a adquirir certas elasticidades nos mercados. Dessa forma, conclui o pensador: a miscigenação no Brasil contribuiu muito mais para aumentar as populações escravizadas e diferenciá-las como estratos sociais dependentes do que fomentar de maneira efetiva dispositivos de igualdade racial.

Fernandes (2007) descreve como, após a abolição da escravatura e a ascensão do regime republicano e moderno, criou-se no Brasil uma espécie de miragem política com uma pretensa universalização do trabalho livre, em que todas as pessoas de diferentes descendências poderiam conquistar seus postos de trabalho. Apesar da conquista da liberdade, a universalização do trabalho livre não favoreceu a igualdade de condições e na história do Brasil as populações negras e mestiças que não conseguiram mecanismos efetivos e objetivos de oportunidades de empregos, como os demais emigrantes. O resultado disso foi o pequeno número de segmentos populacionais negros que se integraram ao regime moderno brasileiro.

O “negro” teve oportunidade de ser livre; se não conseguiu igualar-se ao “branco”, o problema era dele – não do “branco”. Sob a égide da ideia de democracia racial justificou-se, pois, a mais extrema indiferença e falta de solidariedade para com o setor da coletividade que não possuía condições próprias para enfrentar as mudanças acarretadas pela universalização do trabalho livre e da competição. Ao mesmo tempo assim que surgiram condições para que o protesto negro eclodisse (logo depois da primeira grande guerra e, em particular, no fim da década de 1920) tais manifestações foram proscritas como se constituíssem um “perigo para a sociedade”. Em consequência, as primeiras manifestações espontâneas dos “negros” na luta por certas condições de igualdade racial em bases coletivas eclodiram no vazio, não sensibilizaram o “branco” e não chegaram a dinamizar nenhum mecanismo eficiente (ou tendência atenuada que fosse) de democratização racial da renda, do prestígio social e do poder (FERNANDES, 2007, p.47).

Além do mais, se reivindicações por direitos sociais viessem de maneira pública e coletiva, mecanismos de controle social repreenderiam e criminalizariam tais reivindicações. Mesmo após os regimes autoritários de 1945, houve uma ineficiência dos mecanismos de controle estatal em universalizar e criar condições de igualdade para que o segmento da população mestiça e negra pudesse gerir mobilidade social.

Com o mito da democracia racial, pode-se dizer que a construção histórica do controle social brasileiro, a partir da década de 1930, operou uma narrativa evolucionista muito sofisticada apagando os vestígios raciais do evolucionismo científico, oferecendo versões teóricas modernas com o desenvolvimento do conceito de cultura.

Em suma, a noção freiryniana de democracia racial foi apropriada de maneira evolutiva e serviu como um discurso coerente para se ocultar as dívidas históricas sobre as pessoas negras, indígenas, explicitando apenas o lado moderno da liberdade e da equivalência. Os ideais democráticos da igualdade social nas oportunidades em se buscar um conforto material e simbólico são evocados sem levar em conta o aspecto pessoal e hierárquico do processo histórico de branqueamento, em privilegiar as normas tradicionais patriarcais transpostas, sobretudo no campo educacional, econômico e judiciário brasileiro, cujos segmentos populacionais de homens brancos emigrantes europeus obtiveram vários privilégios personalistas em face de grupos étnicos indígenas e africanos.

## Considerações Finais

A Roda de Conversa, *A Escola como Espaço de Construção da Identidade Afro-brasileira: Entraves e Possibilidades* orientou-se como uma ação de cunho educacional, artístico e sociocultural cujo propósito foi o de sensibilizar a comunidade do IFTM Campus Uberlândia Centro, para o cumprimento da Lei Federal 10639/03, que regulamenta a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”.

Nas discussões realizadas, chegou-se a conclusão que, mesmo depois de quase duas décadas, ainda há um relativo desconhecimento da função e dos objetivos da Lei 10.639/03 e de metodologias para sua eficaz aplicação no ambiente escolar. Assim, diante dessa prerrogativa, levantou-se uma série de questões importantes, mediadoras para pensar ações sistematizadas acerca da efetiva implantação da Lei 10639, no *Campus*, as quais são descritas a seguir.

I - É fundamental reconhecer que os processos de formação oficial e acadêmico não qualificam o docente para o trabalho com a cultura negra. Prerrogativa que funciona como fator de alargamento do preconceito e fomento de processos discriminatórios, pois solidificam clichês presentes no fenômeno midiático no qual ratifica a canônica abordagem do negro em situação desfavorável e diminuída frente a uma cultura hegemonicamente eurocentrista, conservadora, machista e heteronormativa.

Salvo exceções, diversas conjunturas de formação docente se colocam num movimento gravame e interrupto de calar vozes negras e sucumbir com a condição de sujeito de ideologia livre no aparato jurídico consolidado pela Constituição Brasileira. No caso específico do trato da Lei Federal 10.639/03, há ainda uma importante lacuna no trajeto de formação dos professores que resvala no trabalho em sala de aula, que por falta de bases na formação do docente, acaba por negligenciar, reduzir ou mesmo interditar a abordagem do tema.

II - Percebe-se, ainda, no contexto geral da educação formal, a reprodução de uma historiografia negra que não ultrapassa as recorrentes associações com elementos como a capoeira, o samba ou feijoada numa perspectiva ilustrativa; e nem apresenta dados sobre a violência, a pobreza e a marginalidade num aspecto mais aprofundado.

III - Nesse conjunto, há de se colocar também a perseguição às religiões de matrizes africanas, com destaque para a Umbanda e o Candomblé, e o extermínio da população GLBTT (gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais), fatores que atualmente podem ser percebidos como referências expressivas da intolerância e do preconceito na sociedade brasileira contemporânea e que figuram de forma sutil no ambiente ordinário da escola.

IV - Outro ponto que engrossa o preconceito sutil, o mito da democracia racial no ambiente escolar, é a utilização exaustiva do livro didático e demais recursos presentes na prática docente. Estudiosos de referência, como o antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga, especialista em antropologia da população afro-brasileira, é categórico ao afirmar as incongruências, deficiências e os desserviços prestados pelo projeto do livro didático na educação brasileira face à construção da identidade negra. Controlado por mecanismos estatais, sempre esteve, principalmente no Brasil, a serviço do processo de embranquecimento social que visa à criminalização e à desqualificação do negro/a, não deixando esmaecer o legado anímico e escravocrata do período colonial.

Uma parcela expressiva de pesquisadores africanos e latino-americanos afinados como o discurso de Munanga e que militam no debate das questões negras na educação, dedicaram-se nas últimas décadas a densas análises que deixa clara a estigmatização negra e o projeto de subjugo social nos diferentes contextos escolares. Além de legitimar uma pseudoideia de superioridade branca, esse projeto fez com que, durante séculos, as populações negras aceitassem com parcimônia o lugar de inferioridade intelectual, social e psicoafetiva. Elementos que, segundo esses pesquisadores, ainda são presentes no currículo oculto da educação brasileira e que são reforçados direta ou indiretamente pelas representações oficializadas do/a negro/a nos livros didáticos.

Numa perspectiva mais ampla, percebe-se a necessidade de superação do livro didático enquanto principal instrumento mediador do aprendizado no espaço escolar. Percepção que remonta ao século XIX e oficializa a proposta de conteúdos e métodos expressos nos programas curriculares (Brasil, 1997) de determinadas instituições de ensino, além de estarem intimamente vinculados à ideologia da classe dominante e ao modelo de escola herdado da Europa, desde as capitanias. Modelo que por si só já contém em seu bojo uma estrutura pedagógica evidentemente excludente e que não reconhece as questões de pertença dos negros e indígenas.

V- Por fim, as falas ressonantes na Roda de Conversa *A Escola como Espaço de Construção da Identidade Afro-brasileira: Entraves e Possibilidades* pontuaram que a escola é um dos locais onde a população negra é violentamente discriminada, sendo conjuntamente, os negros na escola considerados inferiores, independente dos papéis sociais que ocupam. Nesse sentido, a formação continuada de profissionais da educação, no que se refere à Lei 10.639/2003 e suas atualizações é mais do que relevante e necessária.

É toda uma estratégia que urge para que crianças e jovens negras/os comecem a considerar a escola como espaço de acolhimento e não mais como um espaço/tempo hostil. A partir dos resultados alcançados com o projeto, acreditamos que outras iniciativas de formação continuada contribuirão para/com os profissionais da educação na desmitificação de vários temas relacionados à população negra e, conseqüentemente, ao continente africano. Tal desmitificação contribui de modo efetivo na promoção da autoestima do/a estudante negra/o, bem como na sua permanência na escola. Assim, coloca-se a necessidade da criação e do fortalecimento dos NEABIs em todos os *campi* do IFTM e articulação fluida desses núcleos com os demais setores pedagógicos e administrativos da instituição.

É pelos caminhos da formação de todos os atores que a escola passará a ver os estudantes e profissionais negros/as de um modo menos estereotipado, contribuindo assim para uma relação menos desigual, seja no real ou imaginário do ato educativo, seja no mundo objetivo ou nas práticas subjetivas e simbólicas inerentes à arte.

Enfrentamentos cotidianos no ambiente escolar que requer dos docentes, maiormente, dos conteúdos produtores de subjetividades, uma postura de ruptura e de desinterdição desse pensamento anacrônico a bem de uma escola realmente inclusiva, diversa e atualizada com os diferentes

processos identitários que tecem a complexa trama da educação brasileira levando em conta a relação dos sujeitos e seus espaços físicos e subjetivos de representação, identidade e empoderamento.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

\_\_\_\_\_. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. 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)> Acesso em: 10 out. 2017.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. O racismo na História do Brasil: mito e realidade. São Paulo: Ática, 1995.  
FERNANDES, Florestan. **O Negro no Mundo dos Brancos.** São Paulo: Difusão Européia, 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

SOUZA, Marina de Mello e Souza. **África e Brasil Africano.** São Paulo: Ática, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola.** 2. ed. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

