

REFLEXÕES SOBRE AS CONTRA RESISTÊNCIAS NO TRABALHO ESCOLAR ANTIRRACISTA

Anastacia Cristina Monteiro André¹

RESUMO: O presente trabalho pretende analisar as oposições ao debate antirracista no ambiente escolar através da observação dos desdobramentos de um projeto pedagógico realizado em uma escola de Ensino Médio. Através de uma abordagem qualitativa, verifica-se que estas oposições não podem ser compreendidas fora da construção social do mito da democracia racial, o qual acarreta na tentativa de negação dos conflitos raciais através da adoção do discurso do grupo racial dominante. Conclui-se que para uma efetiva atuação antirracista no ambiente escolar é necessário associar as vivências com as teorias, para a construção de práticas pedagógicas eficientemente antidiscriminatórias e que levem em conta os saberes prévios dos estudantes.

Palavras-chave: racismo estrutural; estigma; educação antirracista

ABSTRACT: The present paper intends to analyze oppositions to the anti-racist debate in the school environment through the observation of a high school pedagogical project's unfolding. Through a qualitative approach, It's observed that these oppositions cannot be understood out of the social construction of the racial democracy's myth, which leads to the attempt of denying racial conflict by adopting the dominant racial group discourse. In conclusion, for an effective anti-racist action in the school environment, it is necessary to associate life experiences with theories, to build efficient anti-discriminatory pedagogical practices that take into account the students previous knowledges.

Key words: structural racism, stigma, anti-racist education

I. Introdução

Quando se trata do Ensino Básico, trazer para as aulas as temáticas ligadas às relações raciais no Brasil se faz extremamente importante para a formação de indivíduos aptos à vida em sociedade, que respeitem diferenças e individualidades

¹ Professora de Sociologia SEEDUC, aluna do curso de especialização em Educação para as Relações Étnico-raciais do Colégio Pedro II e mestranda do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde do Instituto NUTES/UFRJ. E-mail: anastaciacmandre@gmail.com.

e que sejam capazes de exercer plenamente seus direitos de cidadão. Isso inclui, fundamentalmente, a abertura para a discussão sobre o racismo, seus efeitos e formas de combatê-lo.

Porém, percebemos que a lei 10.639, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileiras, em vigor desde 2003², caminha para completar sua segunda década de vigência e ainda encontra dificuldades para sua plena execução nas escolas. Seja pela falta de instrução por parte dos professores, seja pela disputa epistemológica ou, ainda, pelo desafio aos saberes e crenças previamente estabelecidos nos sujeitos envolvidos, encontramos muitos obstáculos ao trabalhar com a lei em determinados espaços escolares.

Tomaremos como exemplo um projeto pedagógico interdisciplinar realizado no âmbito das disciplinas de Sociologia e Língua Portuguesa para exemplificar, esse movimento de oposição à discussão do problema do racismo. O que se propõe no presente trabalho, portanto, é uma reflexão não sobre o projeto pedagógico propriamente dito, mas sobre estes momentos de conflito que surgem com o trabalho antirracista, sobre em que medida a escola pode desempenhar algum papel emancipador, e nas possíveis estratégias para lidar com situações conflituosas semelhantes.

II. O projeto pedagógico e a emergência das contra resistências

O projeto pedagógico *O racismo estrutural em debate* foi elaborado pelas professoras de Sociologia (a autora do artigo) e de Língua Portuguesa com estudantes de uma turma da 1ª série do Ensino Médio de um colégio estadual do

² Em 2008, foi alterada pela lei 11.645, que incluiu também o estudo da história e cultura indígenas no currículo do Ensino Básico.

subúrbio do Rio de Janeiro. Os estudantes, em sua maioria negros, já vinham marcados pela retenção sucessiva na primeira etapa deste segmento de ensino, sendo que alguns já se encontram no limite da defasagem idade-série, quase chegando à maioridade.

O principal objetivo da atividade era desenvolver e ilustrar o conceito de estigma e introduzir o conceito de racismo estrutural, levando os alunos a refletirem sobre sua própria realidade, tanto enquanto indivíduos marcados pelo rótulo da “repetência” e do “fracasso escolar”, como enquanto jovens negros residentes em espaços periféricos da cidade sujeitos a violências físicas e simbólicas.

O projeto se realizou em etapas, que incluíram: 1) aulas expositivas de Sociologia, onde os estudantes foram apresentados ao conceito de estigma, de acordo com Erving Goffman; 2) a exibição da minissérie *Olhos que condenam*³, da cineasta Ava DuVernay; 3) a elaboração, pelos estudantes, de uma redação sobre os estigmas portados pelos personagens principais, incluindo também impressões pessoais sobre a série e relacionando os acontecimentos dramatizados com situações de discriminação racial mostradas pela mídia ou vivenciadas por eles; 4) um debate, no qual seria apresentado o conceito de racismo estrutural, conforme descrito por Silvio Almeida, onde os alunos pudessem expressar verbalmente o conteúdo de suas redações e compartilhar seus pensamentos com colegas e outros professores presentes.

³ A minissérie está disponível através da plataforma Netflix e conta com quatro episódios. A história é baseada no caso real ocorrido em 1989, no qual cinco adolescentes, pobres e negros, foram injustamente acusados de terem espancado e violentado uma mulher branca no Central Park, em Nova York. Eles acabaram sendo coagidos a confessarem o crime que não cometeram e chegaram a cumprir integralmente as penas à quais foram condenados. Somente em 2003 sua inocência foi reconhecida e, em 2014, conseguiram, através de processo judicial, receber uma indenização do Estado de Nova York. A obra foi escolhida por descrever um caso envolvendo jovens negros estigmatizados e vítimas de racismo, por já ser conhecida por boa parte dos alunos da turma, por estar disponível em plataforma de streaming e na internet e por, na época da idealização do projeto, contar com bastante popularidade, sendo também indicada a prêmios por sua cuidadosa produção.

No momento do debate, percebemos certa oposição por parte de alguns dos profissionais presentes, os quais não haviam efetivamente elaborado o projeto, mas que cederam seu tempo e espaços da/na escola para a realização dele, e de um aluno que não era da turma, mas foi convidado a acompanhar a atividade. Esta oposição se deu através de falas contendo a negação do racismo, a minimização dos atos racistas, a atribuição da culpa pelo racismo às vítimas e a desqualificação das políticas afirmativas.

Considerando que uma prática pedagógica antirracista é uma forma de resistência, na medida em que desafia o status quo de uma sociedade marcada pelas desigualdades raciais e traz à luz a discussão sobre as possibilidades de emancipação e desenvolvimento dos grupos racialmente preteridos, entendemos como *contra resistências* as ações que se colocam no sentido de manter inalteradas as posições historicamente estabelecidas para os indivíduos que se inserem dentro de um ou outro grupo racial.

As *contra resistências* se fazem presentes tanto nas omissões ou recusas ao reconhecimento do problema racial e do debate sobre o tema, quanto no cumprimento superficial ou meramente burocrático de atividades que se supõe serem suficientes para dar conta desta tarefa, feitas sem o devido apoio teórico e com base apenas no senso comum, ou o que se considera ser um “bom senso”.

É importante destacar que os mais enfáticos opositores no momento do debate eram pessoas facilmente lidas como negras pelo seu fenótipo, sendo que uma delas, a profissional que deu suporte à realização da atividade, apesar do fenótipo, não se declara negra. Se são as pessoas negras as mais prejudicadas com o racismo, por que a recusa ou o silenciamento do tema? Ou, ainda que não se reconheçam enquanto tal, por que não admitem que esta é uma discussão que

precisa ser colocada em pauta, já que o ambiente escolar em questão é majoritariamente composto por alunos negros? De maneira mais abrangente, como podemos compreender a origem e manejar as contra resistências no espaço da escola?

III. Democracia racial brasileira e racismo estrutural

Entendemos que as contra resistências no trabalho escolar antirracista advêm das construções sociais e históricas de encobrimento de conflitos raciais, como o mito da democracia racial, além de uma falta de compreensão do racismo como um fenômeno estrutural e da insistência na perspectiva de atos racistas enquanto fenômenos individualizados e intencionais.

A visão do Brasil como um lugar onde não há conflitos entre as diferentes raças vem sendo construída desde o início do século XX, a partir do pensamento de intelectuais como Gilberto Freyre. Se antes dele, nomes importantes da intelectualidade do país, como Oliveira Vianna, defendiam a ideologia do branqueamento⁴, conforme aponta Santana (2011), a partir do pensamento freyriano, a ideologia do branqueamento puro e simples foi sendo substituída, ou ainda, adquirindo uma nova roupagem: a da miscigenação. Esse novo olhar sobre a miscigenação ajudou também a construir a ideia de que o Brasil seria um país livre de racismo – aquilo que hoje conhecemos como “o mito da democracia racial”.

Devido a essa construção, persistente até hoje, de um imaginário social que não admite a desigualdade racial, muitas vezes, a manifestação do racismo não é

⁴ Ideia de que o progresso nacional só seria possível quando o Brasil estivesse mais próximo das sociedades europeias – entenda-se: branco – já que o fenótipo, de acordo com as teorias racistas que dominavam o final do século XIX e início do XX, estaria diretamente ligado às capacidades intelectuais, morais e de civilidade.

enxergada ou entendida como tal. Moreira (2019) percebe que, em nossa sociedade, quando a raça não é declaradamente colocada como critério discriminatório, um determinado ato, supostamente, não poderia ser considerado racista. O autor explica que o racismo possui um aspecto dinâmico, que “permite que seus meios de operação sejam encobertos, de modo que relações hierárquicas possam ser explicadas a partir das características dos membros de minorias raciais.” (MOREIRA, 2019, p. 41).

Almeida (2019) também percebe o aspecto inconsciente e nem sempre intencional do racismo, o que torna possível a compreensão desse fenômeno para além da perspectiva meramente individual. Este autor analisa três perspectivas possíveis de compreensão do racismo: a individualista, que entende o racismo como uma patologia ou defeito de caráter de um indivíduo; a institucional, que considera o racismo fruto de um mau funcionamento das instituições; e a estrutural, que percebe o racismo como parte da estrutura política, econômica e jurídica da sociedade e que permeia seu funcionamento dentro de um patamar de “normalidade”. Ao compreendermos o fenômeno do racismo a partir de uma perspectiva estrutural, percebemos que ele se infiltra nas subjetividades individuais, moldando o inconsciente daqueles que foram socializados nesta realidade (ALMEIDA, 2019).

Foi possível notar, durante a realização do projeto pedagógico, que a perspectiva individualista do racismo foi por diversas vezes acionada, de forma a atribuir atos discriminatórios específicos a atores específicos – sejam os personagens mostrados na série, sejam experiências pessoais trazidas por professores. Assim, o contexto brasileiro, permeado pela ideia de democracia racial e de que “todos são iguais”, se nos apresenta de maneira peculiar, onde somente

há *peessoas que agem de forma racista*, e não *racismo*. Como Almeida (2019) ressalta, nestes casos a palavra “racismo” é, inclusive, substituída por “preconceito”, despolitizando a natureza do fenômeno – substituição que, de fato, ocorreu a longo do debate com os alunos nos momentos em que se procurava definir a possibilidade da existência de “algum racismo” unicamente dentro desta perspectiva individualista.

Desta maneira, percebemos ao longo do debate o pleno funcionamento do imaginário social sobre a suposta democracia racial brasileira, a qual prega a existência de um convívio harmônico entre as raças graças à grande mistura racial que existe no país (embora, na realidade concreta, se apresente de maneira totalmente oposta). Os atos discriminatórios pautados na raça são, portanto, vistos como algo pontual, de responsabilidade de indivíduos, e não parte de uma estrutura mais ampla, que abrange a sociedade como um todo. Esta responsabilidade, inclusive, recai sobre as próprias vítimas do racismo, o que, no debate com os estudantes, foi ilustrado pelas falas de alguns dos debatedores presentes que atribuíam certa “culpa” aos personagens da série ou aos indivíduos descritos em casos da vida real por estarem em locais errados nas horas erradas, ou por agirem de forma inadequada diante de certas pessoas.

É possível concluir que a continuidade deste discurso “conciliatório” até os dias de hoje funciona como uma forma de apaziguar os conflitos que poderiam vir a surgir caso esta desigualdade fosse percebida de forma plena e consciente, especialmente por aqueles que se encontram em situação de preterimento social.

Neste sentido, defender este tipo de discurso no contexto escolar, especialmente quando se trabalha com a população que é alvo da opressão estrutural em questão, caminha na contramão do que define a legislação que

regulamenta e orienta as práticas educacionais quanto ao ensino das relações étnico-raciais no Ensino Básico (BRASIL, 2004), ao priorizar a continuidade de um sistema de ideias e práticas tradicionalmente excludentes, em detrimento de incentivar uma educação inclusiva e libertadora.

A perpetuação do mito da democracia racial e de uma suposta cordialidade racial brasileira só faz prejudicar a população negra, pois impede que os indivíduos se reconheçam, sobretudo, como negros (logo, como alvos de discriminação) e, conseqüentemente, percebam se o ato discriminatório foi efetivamente motivado pela raça (SANTANA, 2011).

IV. Estigma no contexto da democracia racial e ganhos psíquicos dos sujeitos

De acordo com Goffman (1988), o estigma pode ser entendido como um atributo profundamente depreciativo que, dentro de uma determinada relação social, fará com que a pessoa portadora dele seja vista e tratada pelos outros indivíduos de forma negativa. Não seria o atributo em si mesmo o responsável por essa diferença de tratamento, mas sim como ele se insere na relação existente entre os indivíduos de uma determinada sociedade.

Segundo o autor, portadores de estigma serão “lidos” pelos não estigmatizados como alguém “diferente”, tendo suas individualidades reduzidas ao estereótipo formulado para pessoas naquelas condições, o que poderá gerar um desencontro entre aquilo que o indivíduo estigmatizado considera sobre si mesmo e aquilo que os outros acham que ele é ou tem potencial para.

A dinâmica de relações presentes numa realidade social que estigmatiza determinados atributos irá causar modificações na identidade dos portadores de estigmas, ou seja, indivíduos portadores de estigmas semelhantes sofrerão uma

socialização semelhante. Estas pessoas, explica Goffman (1988), poderão internalizar as ideias que a sociedade em geral possui sobre os portadores daquele estigma e passarão a se perceber desta mesma forma depreciativa. Outra possibilidade é que o indivíduo portador do estigma passe a ver e tratar aqueles que possuem o estigma mais evidente, da mesma maneira como as pessoas não portadoras o tratam.

Como as características físicas que marcam a raça são elementos, em geral, fáceis de serem notados, podemos considerar que um indivíduo membro de um grupo racial discriminado em uma dada sociedade não terá como escapar da dinâmica de inferiorização e descrédito que rege as relações entre pessoas portadoras e não portadoras do estigma de raça em uma sociedade racista.

Contudo, sabemos que, no Brasil, o racismo se apresenta baseado no fenótipo – o que Nogueira (2007) chama de preconceito racial de marca: quanto mais próxima a aparência física do indivíduo for daquela tipicamente mostrada por um membro do grupo discriminado, maior será a discriminação que ele sofrerá. Por isso, se o indivíduo apresentar traços faciais e corporais ambíguos, a discriminação será menor. Há também possibilidade de “compensação” do fator racial através de outros atributos, como alta instrução formal, exímia inteligência ou grande riqueza. Assim, o indivíduo romperá, em certo grau, com o estereótipo construído socialmente para membros de seu grupo racial, mostrando que poderia estar mais próximo não apenas fisicamente, no caso de miscigenação, mas também intelectual e moralmente, no caso dos outros atributos.

Portanto, vemos que não apenas “parecer menos negro”, mas também “pensar e agir como branco” contribuiriam para um “embranquecimento” do indivíduo em questão, no sentido de diminuir sua identificação como membro (e

com os membros) do grupo racial discriminado. O distanciamento do “ser negro”, por parte de alguns indivíduos, e a adoção de determinados discursos negacionistas do racismo (ou, ainda, que atribuem a culpa pelo racismo aos estigmatizados), fazem parte deste processo, por vezes racional e calculado, mas também em parte inconsciente, de embranquecimento, que garante ao indivíduo um lugar diferenciado (ainda que pouco privilegiado, se comparado ao de membros do grupo racial dominante) na sociedade. Esse lugar não é somente objetivo, mas também subjetivo, a partir do momento em que o indivíduo se coloca mais próximo a um ideal de eu que projeta para si e que é constituído a partir de suas experiências no mundo, dos valores que lhes são dados como positivos ou negativos.

Assim como o fenômeno do racismo é complexo do ponto de vista social, ele também o é do ponto de vista das subjetividades das pessoas que vivem e agem nesta sociedade. Por isso, destacamos a importância de entender como se inter-relacionam estes fatores para que se possa pensar em como se originam essas contra resistências e como lidar com elas, de maneira que a escola cumpra sua função antirracista.

V. Trajetórias de vida em meio ao silenciamento

Santana (2011) mostra que a trajetória de vida dos professores está profundamente ligada às suas atitudes perante o enfrentamento do racismo no espaço escolar. Os professores não estão descolados desta realidade do racismo estrutural e são, para além de um reflexo dela, uma possível reelaboração de todas essas influências que recebeu ao longo da vida, a depender da combinação dos fatores que o afetaram e o afetam até o presente.

A autora compreende que, enquanto indivíduos inseridos no mundo, é de se esperar que os professores também sejam marcados pelo processo de silenciamento da discussão sobre a questão racial. O silenciamento mais amplo, que impede que os indivíduos se reconheçam negros, que percebam a existência da discriminação com base na raça e de que eles próprios podem ser vítimas dela se reflete no silêncio, presente na escola – seja este silêncio dado pela incapacidade epistemológica de trabalhar com o tema, seja este silêncio causado pelo fato de não se dar a devida importância ao assunto, já que, dentro desta lógica de uma suposta cordialidade racial, não haveria racismo no Brasil.

bell hooks⁵ entende que para haver uma educação verdadeiramente libertadora, é necessário que se dê voz aos alunos, vendo-os como seres humanos integrais. Para ela, o trabalho do professor não pode se resumir à simples transmissão de informações, mas deve também contribuir para o crescimento “intelectual e espiritual” (HOOKS, 2013, p. 25) dos estudantes – compreendendo, aqui, o crescimento espiritual como aquele que vai além dos saberes formais e que inclui, também, o desenvolvimento das subjetividades e o respeito às individualidades.

A autora destaca a importância do diálogo entre teoria e prática e a abertura às experiências e conhecimentos trazidos pelos alunos, pois eles se sentiriam mais convidados a participarem das aulas quando percebem que há esta possibilidade de relacionar os assuntos das aulas com suas vidas.

Infelizmente, esta abertura e este respeito àquilo que os alunos porventura gostariam de dizer não se concretizou plenamente no debate com os estudantes a

⁵ O nome da autora é grafado com letras iniciais minúsculas.

partir do momento em que, antes mesmo de se expressarem, foram rapidamente barrados pelo discurso que potencialmente desqualificaria suas experiências com o racismo.

VI. A escola como reprodutora das desigualdades

Devemos lembrar que, ao mesmo tempo em que há toda uma construção de pedagogia libertadora, e também determinações legais apontando que a escola deve preparar os indivíduos para a cidadania, incentivando a reflexão e o pensamento crítico, esta instituição também guarda a tarefa de reprodução da sociedade e manutenção de uma ordem.

Durkheim (1984), por exemplo, entende que seria papel das instituições ajustar o indivíduo àquela sociedade onde ele está inserido a fim de que possa ser mais um elemento que garanta o bom funcionamento da mesma. Sob a ótica do autor, pode-se compreender que é função da escola moldar o indivíduo para que ele desempenhe o papel que lhe foi “reservado” naquela sociedade. A instituição escolar, então, se mostra como uma forma de inculcar nos indivíduos uma visão de mundo que objetiva a conservação de uma ordem social previamente dada.

Fazendo uma ponte com pensamento de Santana (2011), a escola, que supostamente deveria ser pensada como um espaço inclusivo e como uma instituição que promoveria a desconstrução de padrões preconceituosos e discriminatórios, acaba por perpetuar a ordem racista, na medida em que não fala sobre ele - ou, ainda, quando se limita ao aspecto da escravidão, o que reforça velhos estereótipos e não promove a mudança de status do negro na sociedade.

Parece comum, como nas pesquisas apresentadas por Santana (2011) que professores negros que já tenham tido experiências com o racismo atuando de

diferentes formas ao longo de suas vidas, possuam motivações particulares para trabalhar com o tema. Todavia, a autora aponta que há uma “precarização da formação docente no campo das relações étnico-raciais” (SANTANA, 2011, p. 24). Esta falta de formação e capacitação é, ainda, normalizada pelo silenciamento causado pelo mito da democracia racial e pelo racismo cordial brasileiro. Na ausência de uma formação acadêmica adequada, os professores acabam se pautando por suas experiências pessoais, as quais nem sempre garantem o arcabouço teórico necessário para que não se reproduza, ainda que sem querer, a desigualdade.

Sendo essas experiências de vida marcadas pelo silêncio sobre o problema do racismo e pelo apagamento das identidades raciais, até pela própria sobrevivência desses indivíduos no mercado de trabalho e na sociedade, alguns professores podem ter atuações equivocadas e contraproducentes no espaço escolar, ainda que achem que estão fazendo algo correto. Por isso, não se pode ignorar que não basta ser negro para saber atuar contra o racismo.

VII. Considerações finais

A partir da realização do projeto pedagógico *O racismo estrutural em debate*, constatamos, mais uma vez que, apesar dos estudos e pesquisas demonstrando os problemas causados pelo racismo no país, ainda há educadores que sustentam um discurso negacionista ou simplista acerca do tema. Além das possíveis omissões quanto à discussão do assunto com os alunos em sala de aula, há também aqueles que assumem uma postura ativa de não admitir a existência deste problema em toda a sua gravidade.

As contra resistências no trabalho escolar antirracista, como a recusa em debater ou a insistência em negar que o problema racial existe, vem de um processo histórico que resultou numa sociedade estruturada sobre o racismo, mas que comporta um imaginário social que prega a cordialidade das relações raciais no país.

O racismo cordial também deprecia tudo aquilo que se relaciona ou se identifica com o ser negro, como a aparência, o comportamento, a cultura e, inclusive, o discurso. Negar a própria condição de ser negro ou sustentar falas que se oponham à emancipação deste grupo social aproximariam o indivíduo que adota esta postura de um ideal de eu mais próximo do branco, que é tomado como referência positiva em diversos aspectos.

Percebemos que a formação docente ainda é um problema. Os professores não possuem a devida capacitação para trabalhar com o tema do racismo em toda sua especificidade e com o devido cuidado, muitas vezes se pautando em ações baseadas no senso comum, que é fundamentado no imaginário social de democracia racial predominante na sociedade.

Por isso, ao mesmo tempo em que é fundamental que haja empatia para que o profissional docente trabalhe com questões, por vezes sensíveis aos estudantes, é necessário que ele também tenha as ferramentas teóricas para tal. Neste sentido, o efetivo trabalho antirracista só pode acontecer quando essas vivências que o profissional docente possa vir a ter se articulem com os conhecimentos técnicos e teóricos proporcionados por uma capacitação adequada.

Por fim, percebemos que esse tipo de postura negacionista ou reducionista do racismo pode ser bastante problemática em qualquer escola, mas, especialmente grave diante de uma comunidade escolar localizada em regiões

periféricas e suburbanas, onde a maior parte do corpo discente é composta por estudantes negros. Negar o racismo neste contexto, além de um desrespeito aos saberes que os jovens adquirem e acumulam através de suas experiências no mundo, é barrar sua emancipação enquanto cidadãos que podem analisar, refletir e agir em sua realidade material.

VIII. Referências bibliográficas

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. 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**. Brasília, DF: 2004.

DURKHEIM, Emile. **Sociologia, educação e moral**. Porto: Rés-editora, 1984.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 1. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

NOGUEIRA, O. 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, 1 jun. 2007.

SANTANA, Patrícia. **Professor@s Negr@s**: trajetórias e travessias. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.