

## A LINGUAGEM COMO AFIRMAÇÃO CULTURAL DA IDENTIDADE NEGRA: LIÇÕES E DESAFIOS DE UM CONTEXTO EDUCACIONAL PÓS-COLONIAL

Maria do Livramento Gomes de **Carvalho** – Ministério de Educação e Ensino Superior -  
Cabo Verde

Ana **Canen** – UFRJ

Agência Financiadora: CNPq

### **Introdução:**

A afirmação da identidade negra tem sido trazida, com cada vez mais intensidade, na produção acadêmica, nos últimos anos. Autores tais Gomes & Gonçalves e Silva (2002), Oliveira (2006), Siss (2003), Muller (2008) e Lima (2008), dentre outros, têm sido centrais nesta produção, analisando formas como se processa o racismo no contexto educacional, bem como apontando desafios e perspectivas que se apresentam em políticas, histórias de vida e práticas curriculares para sua superação.

Da mesma forma, trabalhos como os de Banks (2006), Hall (2003), Assis & Canen (2004), Canen & Canen (2005) e Canen (2006, 2008), a partir de uma perspectiva multicultural, têm enfatizado a relevância de se compreender possibilidades de trabalho anti-racista que reconheça a interconexão de marcadores de raça, etnia, cultura e linguagem, dentre outros, na constituição das identidades. Tal perspectiva é importante de modo a se superar tanto visões que reduzem a identidade negra a questões fenotípicas, relacionadas à cor da pele, como aquelas que tendem a folclorizar o trabalho curricular, reduzindo-o ao conhecimento de festas e ritos culturais de matriz africana, em detrimento do desafio a preconceitos historicamente construídos.

A partir do exposto, em uma perspectiva multicultural, o presente trabalho versa sobre o caso da linguagem crioula como marca da identidade negra caboverdiana e os embates/possibilidades/desafios que cercam sua possível futura inclusão no currículo escolar, no período pós-colonial. Do ponto de vista metodológico, trata-se de estudo de

caso comparativo que, segundo Klees (2008), permite, como nenhum outro caminho metodológico, uma visão sobre os dilemas de nossos tempos, analisando temáticas tais como globalização, gênero, raça, etnicidade, multiculturalismo, diversidade, identidade, educação e desenvolvimento, em termos de como influenciam e são influenciados por contextos ao mesmo tempo locais e globais.

Estruturamos o trabalho do seguinte modo. Inicialmente, discutimos as categorias que balizam a pesquisa para, em seguida, procedermos à análise do estudo de caso em pauta, a partir de análise do contexto caboverdeano pós-colonial, bem como de entrevistas com doze professores do Ensino Básico das Escolas de Achada Lém situada no Concelho de Santa Catarina, Ilha de Santiago Cabo Verde - importantes estabelecimentos de ensino locais. As entrevistas foram empreendidas a partir de janeiro de 2003, evidenciando discursos circulantes que trazem tanto a força da internalização do preconceito, como sinalizam possibilidades de sua superação.

A relevância do estudo para o contexto brasileiro dá-se na medida em que: a) evidencia que o complexo sistema que subjuga, coloniza e subordina identidades raciais tem, na linguagem, forte componente marginalizador e/ou emancipador; b) traz uma perspectiva comparativa, multicultural, ainda tímida entre nós, apresentando um contexto africano contemporâneo, com os desafios e lutas para a superação da exclusão no contexto escolar, temática central para as discussões educacionais no Brasil.

### **Identidade Negra e Linguagem: um olhar multicultural**

Autores tais Gomes & Gonçalves e Silva (2002), Oliveira (2006), Siss (2003), Muller (2008) e Lima (2008), dentre outros, têm se destacado na denúncia do racismo e na

apresentação de trajetórias e representações de professores negros e não negros sobre a questão, discutindo ações afirmativas e políticas que têm sido propostas e implementadas com foco na população negra, bem como propondo estratégias transformadoras para a superação das práticas discriminatórias na escola e na formação docente.

Ao mesmo tempo, pesquisas e estudos realizados por Banks (2006), Bauman (2005), Assis & Canen (2004), Hall (2005), Munanga (2004) e King (2004), dentre outros, têm focalizado a questão da identidade negra em termos da complexidade de sua construção e reconstrução, para além do marcador fenotípico relativo à cor da pele. Neste sentido, os referidos autores alertam para a necessidade de compreensão das diferentes marcas que marginalizam e excluem identidades étnico-raciais, como a identidade negra, argumentando que a interconexão de fatores como classe social, situação diaspórica, culturas locais, gênero, linguagem e outras marcas identitárias, configuram identidades híbridas, contingentes, plurais.

Como demonstram Hall (2003) e Munanga (2004), há diferenças em termos do que é ser negro em determinados contextos diaspóricos, como Brasil e Jamaica e ser negro nos países africanos. Tal assertiva leva à importância de fatores como etnia, cultura e linguagem, para a compreensão da relação entre tais variáveis na constituição da identidade negra. Esta parece ser a compreensão de políticas educacionais que propõem a inclusão de estudos sobre a África no currículo escolar, no Brasil, na medida em que enfocam a matriz africana como caminho de natureza étnico - cultural para o reconhecimento da identidade negra.

No entanto, nesta perspectiva, é importante salientar que, ainda que o conceito de raça tenha sido superado do ponto de vista biológico, seu caráter de construção social que hierarquiza e marginaliza identidades negras ainda é operante. Desta forma, Assis & Canen

(2004) e Canen (2006, 2008), por exemplo, a partir de uma visão multicultural crítica, pós-colonial, alertam que as estratégias educacionais voltadas à identidade negra devem superar uma visão meramente folclórica, que se limita à comemoração de datas relativas à consciência negra ou a ritos e festas africanas (embora não se negue sua importância para o conhecimento da memória e da matriz africanas), de modo a incorporar estratégias de denúncia da exclusão racial com aquelas que buscam sua superação.

Para tal, trabalhar com a articulação dos marcadores plurais que configuram as identidades, incluindo raça, etnia, cultura e linguagem, por exemplo, parece ser um caminho promissor, uma vez que tal articulação permite que se superem reduções da construção identitária a um ou outro fator (como cor de pele ou cultura de origem, por exemplo) e trabalhem com a dialética a partir da qual estes marcadores identitários se unem, de formas diferenciadas, em contextos plurais, para a construção das identidades. Tais contextos plurais incluem, necessariamente, a identidade institucional ou organizacional onde as identidades culturais operam. Banks (2006) refere-se à “viabilização da estrutura social e cultural da escola”, apontando-a como uma das dimensões da educação multicultural, ao mesmo tempo em que Canen & Canen (2005) referem-se a organizações multiculturais como espaços institucionais que valorizam a pluralidade cultural, apresentam respostas com relação à mesma e possuem políticas de desafio a quaisquer manifestações preconceituosas em seu interior.

É interessante notar que, dentre os marcadores plurais constitutivos das identidades, a língua tem sido apontada como marca cultural central. Segundo Soares (1995, P. 16), as relações entre linguagem e cultura constituem a questão nuclear tanto na ideologia da “deficiência cultural” (que considera padrões lingüísticos diferentes do oficial como inferiores), como naquela das “diferenças culturais” (que admite que a linguagem é, ao

mesmo tempo, o principal produto da cultura e o principal instrumento para sua transmissão, não podendo ocorrer preconceitos contra padrões lingüísticos diferenciados). Estudiosos de línguas de diferentes culturas afirmam que as línguas são adequadas às características culturais e comunitárias, sendo mito considerar que algumas são funcionalmente mais desenvolvidas do que outras. Tais idéias têm fortes implicações na alfabetização e no sucesso (ou no fracasso) escolar.

Na linha de confrontos culturais, infelizmente a diversidade lingüística dos alunos de diferentes camadas populares provoca preconceitos lingüísticos que, por sua vez, refletem-se de forma negativa no processo de aprendizagem de alunos que não dominam a variante- padrão. Este fato torna-se mais contundente no caso de alunos negros e pobres, compondo um quadro de discriminação e preconceito que atinge marcadores identitários raciais, por intermédio de outros referentes à cultura e à linguagem. É justo afirmar que a associação entre padrões lingüísticos, raciais e relativos à classe social pode suscitar percepções e estratégias intra-escolares que acabam por criar formas de marginalização que resultam no fracasso escolar. O estudo de caso internacional, a seguir, pode oferecer importantes lições, nesta perspectiva.

### **O Caso da Identidade Negra e a Linguagem Crioula: o contexto cultural**

Cabo Verde é um país africano, conquistado pelos portugueses em meados do séc. XV. Nessa época, até os finais do séc. XIX não havia preocupação com a Educação, ficando as instituições missionárias incumbidas de ensinar elementos básicos da língua portuguesa, doutrinação e batismos, com vistas a uma perspectiva assimilatória dos negros caboverdianos à perspectiva cristã. A partir do séc. XIX, foi criado um sistema dual,

caracterizado como uma educação privilegiada, com características do sistema educacional metropolitano para a classe da elite e o ensino rudimentar para os negros pobres africanos. Tal situação ainda ficou pior com o Decreto-Lei 77 de 1921, que proibia a utilização da língua africana- *o crioulo* - nas escolas das “colônias ultramarinas” de Portugal na África.

É importante destacar que o *crioulo* de Cabo Verde nasceu de um longo processo, em contexto de dominador/dominado, inicialmente num sistema escravocrata e, depois, de colonização. Sua gênese teria iniciado, para alguns, como um dialeto de base portuguesa que, por sua vez, originou-se de outro dialeto do Mediterrâneo Oriental. Para outros, teria tido grande influência das Antilhas (Ilhas de São Domingos) e rios da Guiné (Serra Leoa). Batizado inicialmente como “língua de reconhecimento”, teria se modificado num “código adquirido”, que se difundiu através da África já a partir do séc. XVI, por intermédio dos que faziam comércio e portos africanos sem licença régia. Devido à necessidade de comunicação econômica entre escravos, os padrões não estabeleceram um dogmatismo normativo, optando por uma forma mais simples e um código mínimo de reconhecimento que, pouco a pouco, foi se diversificando e se complexificando, estruturando-se com base na estrutura interna das línguas dominadas.

O *crioulo* passou a ser objeto de ataque constante no séc. XIX, culminando com o Decreto que proibia seu uso, acima referido. Como resultado, a grande porcentagem de analfabetismo, evasão escolar, repetência e perda de direito de estudar, que atingiram os alunos caboverdeanos, negros e pobres, comprovaram o impacto negativo desta educação colonizadora. O paralelo com a situação dos negros no Brasil, após a abolição, é relevante, do ponto de vista comparativo.

A partir da independência, em 1975, a Educação passou a ser entendida como um instrumento de transformação das estruturas e relações sociais, favorecendo o

desenvolvimento e a coesão do país. O documento “O Novo Ensino em Cabo Verde”, do II Congresso do PAICV (Partido Africano da Independência de Cabo Verde), citado pelo Ministério da Educação daquele país (1987, p. 7), defendia a universalidade e a funcionalidade da educação e da identidade cultural, coincidindo, desta forma, a nível de intenções, com a perspectiva de valorização da cultura e da linguagem nativas dos negros caboverdianos.

Nesta época, o *crioulo*, língua nativa, passou a ser visto como alvo principal da identidade caboverdiana, ascendendo ao estatuto de língua nacional e materna. Autores começaram a fazer comparações entre o português e o *crioulo*, em termos sintáticos, morfológicos, fonéticos e lexicográficos e de significado, em uma perspectiva bilíngüe, de viés multicultural, conforme entendido no presente estudo. Neste sentido, em 1979, iniciou-se uma nova fase de instrumentalização da língua crioula. O primeiro passo foi a realização de um colóquio sobre a Problemática do Estudo e da Valorização do Crioulo. Na seqüência, fundou-se, em 1989, uma comissão nacional para a língua caboverdeana, órgão consultivo do governo, na implementação de políticas visando a defesa e a valorização da língua caboverdeana. Nesse mesmo ano, foi realizado um fórum de alfabetização bilíngüe, com trabalhos que apresentavam, inclusive, um esboço da gramática do *crioulo* de Cabo Verde. Em 1993, uma Comissão Nacional para a padronização do alfabeto entregou ao governo uma proposta oficial de alfabeto para a escrita do *crioulo* – o ALUPEC.

Entretanto, apesar de ter sido instrumento central da contestação que acabou por derrubar a colonização, a língua crioula não foi oficializada, o que significa que a abertura política não resultou em maior empenho neste sentido. Pelo contrário, houve o fortalecimento da posição do Português como língua oficial no currículo caboverdeano,

bem como a consolidação das estratégias de inserção num campo lusófono e de intensificação das importações de modelos da velha e também periférica metrópole.

De acordo com o foco do presente estudo, entendendo que políticas curriculares sofrem a mediação de atores intra-escolares, interessou-nos indagar: que processos discursivos circulam, na escola, com relação ao *crioulo*, marca identitária caboverdeana? Em que medida contribuem para a perpetuação do fracasso escolar dos alunos negros e pobres? Que implicações possuem, em termos de educação anti-racista e multicultural, seja em Cabo Verde, seja no Brasil ou alhures? É o que será discutido, a seguir.

### **Exclusão Racial via Exclusão Lingüística: discursos docentes e desafios multiculturais**

A importância e o peso da identidade cultural caboverdeana residem, precisamente, no fato de ter conseguido sobrepor-se à situação colonial, resistir à cultura dominante e ter tornado o *crioulo* como o “leite materno”, em uma perspectiva semelhante à defendida por autores como King (2004), citados no presente estudo. A identidade negra caboverdeana está, pois, ligada à sua língua, o *crioulo*. Porém, para além da documentação analisada, que mostra sua ausência no currículo oficial (onde se encontra apenas o Português como língua obrigatória), observou-se, por intermédio das entrevistas com os professores, que duas linhas argumentativas convivem para justificar esta ausência, pouco problematizada por eles. De um lado, as representações docentes associam o *crioulo* a uma língua inferior, devendo, no seu entender, ser extirpada do contexto escolar.

Alguns depoimentos, mantidos no anonimato devido à ética da pesquisa, ilustram esta perspectiva:

*O crioulo é a nossa língua materna, mas como a língua da aprendizagem é o português, a tarefa do professor é estimular os alunos a falarem o português como forma de melhorar a aprendizagem da língua oficial, que só têm oportunidade de falar na escola.*

*A melhor maneira é tentar eliminar esse “vício” [fala do crioulo] gradativamente e eu, como professor, devo repetir, de forma correta, o que eles falam, em português.*

*Os alunos de Cabo Verde têm como primeira língua, o crioulo...Eles fracassam devido à falta de recursos dos pais e à dificuldade de acesso às fontes de informação; o meio onde eles vivem não favorece os contatos com fontes literárias...*

É importante notar que, ao responderem o porquê de os alunos fracassarem na escola, as respostas acima citadas tenderam a evidenciar a associação que os professores faziam entre a língua e o meio social e econômico na qual era predominante, mostrando uma estreita associação entre desprestígio lingüístico com o poder aquisitivo e o componente racial dos que utilizam aquela língua. Também, evidenciam uma culpabilização de fatores extra-escolares para o fracasso, quando, na verdade, um currículo monocultural que ignora e despreza a identidade étnica, racial e cultural dos alunos, via desqualificação de sua língua, tem peso central na produção deste fracasso.

Uma outra linha discursiva evidenciada nas entrevistas e na documentação analisada refere-se ao papel do *português* como língua da “globalização”, portanto de maior status e prestígio, como ilustram os depoimentos a seguir:

*Com a globalização, o crioulo não é ideal para a comunicação com o exterior...*

*Uma língua para servir a apenas quatrocentos e cinqüenta mil habitantes, num mundo globalizado? Um país dependente economicamente pode se servir do crioulo para sua comunicação com o exterior?*

É importante notar, a partir das falas acima, que, revestidos de novos argumentos – como o da globalização – os mecanismos intra-escolares que legitimam o fracasso escolar acabam por se reconfigurarem. Observa-se, através dos depoimentos e da análise documental efetuada, que a exclusão lingüística do *crioulo* representa, na verdade, a exclusão de alunos negros, pobres, portadores de identidade cultural e lingüística singulares, a língua sendo marcador identitário marginalizado, o que acaba por mascarar preconceitos ligados à raça, etnia e posição sócio-econômica dos indivíduos (Canen, 2002). Soares (1995, p. 43) afirma que as dificuldades de aprendizagem, nas escolas, das minorias étnicas socialmente desfavorecidas, são dificuldades criadas pela própria escola e pela sociedade em geral. Canen (2006, 2008) refere-se ao fato de que a percepção de alguma linguagem como inferior ou incorreta significa desprestigiar identidades culturais

que a utilizam, reforçando o preconceito e o monoculturalismo. Nossa pesquisa parece confirmar a premissa acima.

O estudo pareceu demonstrar, também, que as percepções culturais que informam os sujeitos são componentes importantes que acabam por impedir, muitas vezes, a assunção de língua e outros padrões de identidade cultural, percebidos como inferiores. O trabalho multicultural (Banks, 2006; Hall, 2003; Canen, 2006, 2008) e a perspectiva de valorização do negro na educação (Assis & Canen, 2004; Oliveira, 2006; Siss, 2003), não necessariamente estão concluídos com a tomada de poder por identidades marginalizadas. No estudo em questão, ainda que em contexto pós-colonial, independente, o preconceito colonial impregna e perpetua, via escola, o fracasso escolar de negros caboverdeanos, por intermédio da exclusão de sua cultura e de sua língua e pela continuada imposição da língua do colonizador português, branco, como única de valor.

Entretanto, em uma nota mais positiva, é importante salientar que não é sem contradições que tais argumentos se desenvolvem. De fato, alguns professores, particularmente os mais jovens, parecem reconhecer que os alunos precisam falar *crioulo* na aula, por ser sua língua materna. Afirmam que a escola deve valorizar os pré-requisitos dos alunos, ainda que não tenham aventado a possibilidade de criar uma disciplina obrigatória no currículo caboverdeano de língua crioula. Vêem a proposta da língua crioula em sala de aula de forma positiva, como ilustrado no depoimento a seguir:

*Se a língua crioula for oficializada, os livros didáticos vão ser escritos em crioulo, sendo assim os alunos não terão dificuldades de aprendizagem.*

Nesta mesma perspectiva, observa-se que já existe um reconhecimento, também por parte de professores mais jovens de língua portuguesa, do caráter culturalmente diversificado de Cabo Verde, como se percebe no seguinte depoimento:

*A diversidade cultural decorre das assimetrias culturais existentes entre os diversos pontos do país. Somos uma nação da diversidade, daí é natural encontrar variáveis culturais a dominar os diversos estabelecimentos de ensino.*

Ao mesmo tempo, o Ministério da Educação de Cabo Verde estabeleceu, na política da reforma educativa, alguns princípios que, no que se refere ao *crioulo*, ao menos ao nível de intenções, parece confirmar o bilingüismo e o multiculturalismo:

*A população escolar tem predominantemente como língua materna, o crioulo, pelo que, considerado o papel do português como língua oficial, se impõe adotar uma metodologia de ensino de língua segunda. Por esse fato, pela forte tradição da oralidade e pela importância relativamente ao enquadramento dos alunos e das aprendizagens nas aulas das outras disciplinas, a comunicação oral assume importância decisiva no ensino-aprendizagem da língua portuguesa, fato que se reflete claramente no desenvolvimento de todo o*

*programa* (Documento Divulgativo da Reforma Educativa, do Ministério da Educação de Cabo Verde, 2002, II Vol, p. 18).

Pelo extrato acima, já se nota a sensibilidade para o fato de que o *português* é a segunda língua, bem como o reconhecimento do *crioulo* como língua materna, em um projeto que se assemelha ao que se propõe em uma visão bilíngüe, multicultural, valorizadora da diversidade e desafiadora do preconceito.

No entanto, os discursos circulantes, tanto a nível documental como das representações e percepções docentes, demonstram a força de preconceitos arraigados e de racionalizações revestidas de novas roupagens que acabam por excluir alunos negros e pobres da escola, resultando em fracasso escolar. Ao mesmo tempo, sinalizam, de forma mais positiva, possibilidades de superação do preconceito, como evidenciado em trechos de depoimentos e do documento curricular. No entanto, em Cabo Verde ou no Brasil, para que tal se consubstancie, urge a sensibilização multicultural na formação inicial e continuada de professores, de modo que as representações sobre inferioridade lingüística ou de outros marcadores identitários, que mascaram o preconceito contra alunos negros e pobres, possam ser confrontadas, em prol de uma educação verdadeiramente multicultural, democrática e anti-racista.

## **Conclusões**

O presente estudo partiu do argumento de que o reconhecimento da articulação dos marcadores plurais que configuram as identidades, incluindo raça, etnia, cultura e linguagem, permite que se superem reduções da construção identitária e trabalhem com a

dialética a partir da qual estes marcadores identitários se configuram, de modo a desafiar preconceitos em prol de uma educação multicultural e anti-racista. Considerando que a linguagem é parte central da identidade e que esta linguagem, quando reforça exclusivamente a vertente- padrão, resulta em ensino que busca a assimilação cultural e não a valorização da diversidade cultural, o resultado é um ensino homogêneo que desfavorece o negro, principalmente aquele portador de marca lingüística singular, diferenciada.

O estudo da realidade de um país pós-colonial, como Cabo Verde, permitiu uma visão comparativa que indicou que, ainda que os argumentos de superioridade ou inferioridade lingüística tenham sido desafiados pela literatura, reconfigurações novas do preconceito aparecem, rearticulando discursos que, revestidos de novas roupagens, acabam por rearticular o fracasso escolar de alunos portadores de identidades raciais, étnicas e lingüísticas singulares. Ainda que não se possa generalizar os resultados, devido ao caráter qualitativo da metodologia de pesquisa percorrida, é importante indicar que o estudo ilustra as formas pelas quais tais argumentos acabam por penetrar na escola e dar cientificidade e legitimidade a exclusões que marginalizam negros e pobres, como no contexto caboverdeano pós-colonial.

Mesmo em países com predomínio de uma língua, como o Brasil, os diferentes sotaques, dialetos e pronúncias, ao invés de valorizados na sua riqueza e diversidade, são muitas vezes rechaçados e, assim, comprometem a auto-estima do aluno e o excluem do sistema educacional. Estudar esta face da África, no Brasil, conforme realizado na presente pesquisa, pode ajudar a entender outras realidades educacionais, com seus mecanismos intra-escolares, particularmente representados pelas percepções docentes como forte componente aí presente. Também, mostra que estas faces podem e devem ser estudadas

quando se fala de África, para não se cair em perspectivas meramente passadistas ou folclóricas ao se referir àquele continente.

Partir de uma perspectiva multicultural pós-colonial, que compreende o caráter híbrido da formação identitária, não significa, portanto, a diluição da identidade racial, pelo contrário: significa trazer, para a pesquisa e para as políticas e estratégias educacionais e de formação docente, as nuances da formação da identidade racial e do próprio preconceito contra a mesma, de modo a que se proceda a uma educação multicultural e anti-racista. Tal perspectiva também é defendida por autores como King (2004), que apresenta a resistência à hegemonia, à dominação e à expropriação cultural como poderoso componente de uma educação local e global transformadora, para a qual os negros podem dar grande contribuição. O estudo de caso, analisado no presente estudo, pretende contribuir para este necessário debate.

### **Referências:**

ASSIS, M.D.P. & CANEN, A., Identidade Negra e Espaço Educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo, *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 34, N. 123, p. 709 – 724, 2004.

BANKS, J.A., Reformando Escolas para Implementar Igualdade para Diferentes Grupos Raciais e Étnicos. In: OLIVEIRA, I. & SISS, A. (orgs.), *Cadernos PENESB*, Vol. 7, p. 15-43. Niterói: Ed. UFF, 2006.

BAUMAN, Z., *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2005.

CANEN, A., A Educação Brasileira e o Currículo a Partir de um Olhar Multicultural: algumas tendências e perspectivas. In: Barros, J. F. P. de & Oliveira, L. F.de (orgs.), *Todas as Cores na Educação*. Rio de Janeiro: Ed. Quartet, p. 59 – 80, 2008.

CANEN, A., Multiculturalismo e Identidade Escolar: desafios e perspectivas para repensar a cultura escolar. In: Oliveira, I. de (org.), *Cadernos PENESB*, Vol. 6, p. 3 – 48, 2006.

CANEN, A. G. & CANEN, A., *Organizações Multiculturais*. Rio de Janeiro: Ed. Interciência, 2005.

GOMES, N. L. & GONÇALVES & SILVA, P. B., O Desafio da Diversidade. In: GOMES, N. & GONÇALVES & SILVA, P. B. (orgs.), *Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, pp. 13-33, 2002.

HALL, S. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

KING, J. E., Como a Pesquisa na Educação do Negro Pode se Tornar uma Forma de Luta pela Liberdade Humana?, *Cadernos PENESB*, Vol. 5, pp. 87 – 118. Niterói: Ed. UFF, 2004.

KLEES, S. J., Reflections on Theory, Method, and Practice in Comparative and International Education, *Comparative Education Review*, Vol. 52, N. 3, p. 301-328, 2008.

MULLER, M. L. R. , *A Cor da Escola*. Cuiabá: Ed. Entrelinhas/UFMT, 2008.

MUNANGA, K. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. In: Brandão, A. A. P. (org.), *Cadernos PENESB*, vol. 5, p. 15 – 34, 2004.

OLIVEIRA, I. de , Espaço Docente, Representações e Trajetórias. In: Oliveira, I. (org.), *Cor e Magistério*. Rio de Janeiro: Quartet Editora, p. 93 – 150, 2006.

SISS, A. *Afro-Brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2003.

SOARES, M., *Linguagem e Escola*. Rio de Janeiro: Ed. Ática, 1995.

