

Igualdade ou diferença? A questão da diversidade e da identidade na escola

Cinthia Nolácio de Almeida Maia^{*} & Lúcia Gracia Ferreira^{}**

Resumo

O presente artigo tem como objetivo principal desenvolver uma discussão sobre as diversidades presentes no ambiente escolar, especialmente no que tange as questões étnico-raciais e de gênero, ressaltando a dificuldade que tal instituição possui no tratamento das mesmas e a influência disto nos processos de construção de identidades. Objetiva ainda, contribuir com as produções e discussões de caráter teórico-científicas sobre a temática e a consubstanciação duma educação que seja efetivamente de qualidade, equânime, democrática e inclusiva.

Palavras-chave: diversidade; raça; gênero; identidade; educação escolar.



^{*} **CINTHIA NOLÁCIO DE ALMEIDA MAIA** é Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Salvador-BA. Professora da Rede Estadual de Ensino da Bahia.

^{**} **LÚCIA GRACIA FERREIRA** é Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. Bolsista CNPq.

Introdução

Igualdade e diferença são temas velhos a despeito de sua permanência no debate atual. Esses temas estiveram enlaçados com os processos históricos emergentes e alcançaram várias formas de aparição histórico-discursiva que nem sempre combinavam a igualdade como oposto a uma desigualdade naturalizada, que demandava busca de soluções, exemplo disso era na Antiguidade Clássica, cuja igualdade não era universalizável aos “não-cidadãos”, aos “bárbaros”, mas sim, apenas aos cidadãos.

Os responsáveis pela dignidade do conceito de igualdade de forma mais universal foram as filosofias humanistas dos séculos XVI e XVII, a ética cristã, os Iluminismos do século XVIII e o marxismo do século XIX. Entretanto, a noção de igualdade persistente na cultura ocidental está indissociavelmente ligada ao Cristianismo, o qual enxerga cada homem individualmente, como uma pessoa singular, diferente, mas igual perante Deus e dotado da mesma origem.

Assim, a noção de igualdade para o Cristianismo está intimamente ligada à noção de diferença: igualdade porque pela origem comum não há homem superior e nem inferior, e diferença porque na relação entre homem e Deus existe desigualdade entre criatura e Criador. E essa idéia de uma igualdade perante Deus foi ao longo do tempo sendo aperfeiçoada e codificada como igualdade perante a lei.

Partindo desse suposto, o princípio de isonomia ou de igualdade, legalmente reconhecido e garantido pelos textos constitucionais dos países com regime político democrático, como é o caso do Brasil, afirma que todos são iguais sem distinção de qualquer natureza, porém a estrutura concreta das sociedades revela as diversidades de ordem cultural, social, de gênero, étnico-racial e as interferências das mesmas nas condições de vida e de história dessas sociedades e a necessidade da busca de uma igualdade material, substantiva, que perpassa pelo reconhecimento do direito a diferença. Noutras palavras, existem dois tipos de igualdade: a legal – àquela que está presente em dispositivos jurídicos; e a material – àquela que se consubstancia na vida cotidiana, garantindo que todos os sujeitos usufruam os mesmos direitos e oportunidades. Entretanto, o direito a igualdade material, real, só se legitima quando o direito as diferenças são respeitados.

Com efeito, nas sociedades pluriétnicas, a noção de neutralidade do Estado, nas esferas econômica e social, se traduz na crença de que a mera introdução de dispositivos legais é o suficiente para garantir a existência de uma sociedade harmônica, onde independentemente da diversidade, seria assegurado a todos a efetiva igualdade de acesso aos bens produzidos pela humanidade, mas a discriminação se dá exatamente quando indivíduos são tratados iguais em situações diferentes, e quando diferentes, em situações iguais.



Nesse contexto, a discussão de igualdade tem trazido à cena as várias coletividades, as diversas demandas específicas dos grupos excluídos histórica e culturalmente, como as mulheres, os índios, os negros, os homossexuais, os deficientes, etc., que lutam pelo direito às diferenças como pressuposto ao direito à igualdade, ou seja, uma discriminação positiva.

Dessa forma, o objetivo do presente ensaio é refletir acerca de dificuldades que a escola tem em lidar com tal questão e as consequências disto nos processos de construção identitária dos alunos, sobretudo concernente à identidade de raça e de gênero.

Igualdade, diferença e a luta pela afirmação de identidades

No Brasil, estudos realizados a partir da década de 1950 (HASENBALG, 1979; VALLE SILVA, 1960; CORREIA, 1998) têm revelado as desigualdades presentes no país, apesar da existência dos princípios legais e ratificam a existência de um “tipo ideal” de ser humano construído ideologicamente pela classe dominante que corresponde a um ser “masculino”, “branco”, “jovem”, “heterossexual”, “cristão”, “física e mentalmente perfeito”, excluindo os demais, (VIANNA apud AQUINO, 1997, p. 125) principalmente, as mulheres e negros.

No caso desses dois grupos sociais, Nascimento (2003, p. 108) afirmou que um dos efeitos psicológicos da inferiorização da mulher no imaginário coletivo ocorre mediante o processo de “naturalização” de desigualdades, que também justifica as desigualdades raciais acompanhadas de representações que embutem preconceitos e estereótipos, derivados de teorias

científicas da inferioridade biológica do africano e seus descendentes.

Assim a autora afirma que o racismo e o sexismo operam no campo das discriminações e efetuam determinações e condicionamentos às possibilidades de vida das pessoas que estão afastadas do modelo do universal humano que é masculino e branco. Ou seja, o patriarcado e suas consequências devem ser analisados a partir do processo de domínio ocidental (colonização), processo racista e sexista, pelo qual a hegemonia masculina foi instituída e legitimada e onde tais desigualdades se agudizaram abarcando também as desigualdades de cunho racial.

Tais estudos realizados a partir da década de 1950 afirmam que as causas dos graves problemas relacionados às desigualdades sociais e as disparidades que atravessam essas desigualdades no Brasil, têm profundas raízes na cultura brasileira e estão ligados a raça e ao gênero.

A diversidade racial e de gênero e a construção de identidades

O Brasil foi a última nação das Américas a abolir a escravidão e não construiu um projeto social para assegurar que os ex-escravos fossem integrados à sociedade. Assim, muitos ficaram nas fazendas, na condição de semi-escravos ou foram viver nas cidades, em favelas.

Diante de uma população majoritariamente negra - só na capital da monarquia brasileira, em 1838, havia cerca de 37 mil escravos, numa população de 97 mil habitantes; em 1849, numa população de 206 mil pessoas, 79 mil eram cativas. Os cativos chegaram a representar de dois quintos a metade do total de habitantes da Corte, no curso do século XIX e em

1851 chegou a ter a maior concentração urbana de escravos no mundo ocidental desde o fim do Império Romano: 110 mil num total de 226 mil (SCHWARCZ, 2001, p.41) – a iminência da escravatura causava medo à elite dominante que procurou criar políticas públicas destinadas a embranquecer a população, cujo objetivo era a construção de um Estado nacional bem aceito entre as “nações civilizadas”.

O processo de tentativa de embranquecimento por meio da miscigenação (eugenia) como forma de diluir a base inferior do estoque racial negro, fortalecendo e fazendo prevalecer o elemento superior, branco, foi feito através da imigração européia, subsidiada pelo Estado – entre 1890 e 1914, mais de 1,5 milhão de europeus chegaram apenas de São Paulo, 64% com passagens pagas pelo governo estadual (NASCIMENTO, 2003, p.127) – e, ainda, com base da subordinação da mulher, servindo a branca para manter a pureza do estoque sangüíneo e a negra (cuja disponibilidade sexual era obrigatória no cativeiro) teve sua disponibilidade e subordinação transferidas para os serviços domésticos.

Assim, definidos como desqualificados, perigosos e desordeiros, os homens negros foram excluídos do novo mercado de trabalho industrial, lhes restando subempregos, enquanto as mulheres negras foram trabalhar como quitandeiras, babás, cozinheiras, lavadeiras.

Na década de 1930, a mestiçagem – menos biológica e mais cultural – passou a ser exaltada no país. A publicação de Casa Grande e Senzala, em 1933, de Gilberto Freyre foi emblemática nesse sentido. Os mestiços e morenos surgiram como um novo tipo

físico, produto final da miscigenação e começou-se a difundir um pretensão anti-racismo intrincado com o elogio à miscigenação e ao mito da democracia racial.

Porém, ainda hoje, permanecem incólumes o ideal de branqueamento e a discriminação racial, de forma velada, mas cujos efeitos são bastante ativos. Esse é o pano de fundo das graves desigualdades raciais e sociais que atingem os afrodescendentes atualmente no Brasil. Ou seja,

Nesse país miscigenado [...], as cores tenderam a variar de forma comparativa. Quanto mais branco, melhor; quanto mais claro, superior. Aí está uma máxima difundida que vê no branco não só uma cor, mas também uma qualidade social. Ao contrário, ele se esconde nas brechas do cotidiano, cuja decodificação é, no mínimo, passível de dúvidas (SCHWARCZ, 2001, p.49).

O racismo e o sexismo como sendo fenômenos culturais e sociológicos, têm se constituído em verdadeiros obstáculos que impedem mulheres e negros (as) de se beneficiar de oportunidades equânimes nos diversos âmbitos da sociedade. No caso específico do racismo, é útil uma breve abordagem conceitual de seus “subprodutos”. A começar pelo preconceito, definido como

Uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-a uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos

(SANTANA apud MUNANGA, 2001, p. 46).

As idéias que ligam o negro a marginalidade, a imbecilidade, a promiscuidade ou outros adjetivos negativos podem ser considerados preconceitos raciais e estes, aos poucos, vão se transformando em posições diante da vida, ao se espalharem nas relações interpessoais, carregando consigo os estereótipos e a discriminação. A partir do momento que o preconceito passa pela ação ou comportamento social real que impede o “outro” de ampliar seus espaços sociais, se configura na discriminação.

As barreiras impostas no mercado de trabalho por conta do “código da boa aparência” que na verdade é a escolha do branco em detrimento do negro, as dificuldades de acesso e permanência bem-sucedida na escola para com os negros e outros exemplos de situações cotidianas de milhares de pessoas que pelo fato de serem negras têm suas oportunidades limitadas e são excluídas em diversas situações, se configuram em discriminação racial. Ela se expressa exatamente quando numa determinada circunstância se prioriza um grupo social em detrimento de outro, de acordo com as características fenotípicas.

Apesar dessas desigualdades, ainda é forte a tentativa de esconder os conflitos e tensões que envolvem, não apenas as relações raciais, mas também as que abarcam as questões de gênero. Os discursos exaltando as contribuições dos negros para a cultura brasileira, através da dança, da arte, da ginga, da comida, revelam a forte intenção de fomentar a imagem do negro como o coração do Brasil, cheio de emoção, sensualidade, mas sem valorizar qualquer atividade de cunho intelectual, esta fica para os brancos.

A ênfase aos casos esporádicos de negros que ascenderam socialmente através de atividades consideradas lúdicas, como o esporte, a música e a encenação são bastante frequentes. Fala-se em Pelé, Lázaro Ramos, Taís Araújo, Camila Pitanga, para tentar manter o mito da democracia racial e ocultar os conflitos em torno do significado da discriminação racial.

Entretanto, sendo lúdicas, essas atividades também alimentam estereótipos, já que além de estarem de fora das funções consideradas de grande necessidade intelectual, também fomenta a mitologia do negro como coração do Brasil, pois exigem uma maior força física e emoção, como se esses fatores fossem peculiares e instintivos dos negros e “a cristalização da imagem do negro nessas funções de falso status social, pode internalizar uma falsa concepção de vocação inata da raça” (SILVA, 2001, p.48)

Esse mesmo discurso de omissão de desigualdades raciais envolve o cotidiano das mulheres, principalmente no mercado de trabalho, espaço social preferencial para a tentativa de referendar tais idéias equivocadas e manter o *status quo* do grupo dominante. Costuma-se utilizar exemplos de mulheres que exercem funções que outrora eram exclusivamente masculinas como motoristas, gerentes, policiais, entre outras, porém a força de trabalho feminina e masculina não se equalizaram num mercado que se diferencia por fatores de ordem extra-econômica, tal como raça e gênero.

Bruschini e Sorj (1994) analisando a participação de mulheres em grandes empresas brasileiras, concluíram que apesar do crescimento expressivo da mulher no mercado de trabalho brasileiro (como demonstram o IBGE e

o PEA – População Economicamente Ativa) ele não teve ressonância na esfera dos cargos de topo das empresas. Observou-se uma notável sub-representação de mulheres nos cargos de comando e o pequeno percentual que consegue ocupar altos cargos, possui salários mais baixos em relação aos homens com o mesmo cargo, além do fato de elas serem muito mais cobradas do que os homens. Isso ratifica a discriminação da mulher, sobretudo das negras, e a necessidade da efetivação da luta pela igualdade substantiva das mesmas.

Na base da pirâmide social, as mulheres negras ocupam os piores postos no mercado de trabalho, recebem os piores salários, possuem os piores indicadores socioeconômicos¹, além de serem vítimas da utilização mercantilista do estereótipo da mulher negra, amplamente divulgado pelos meios de comunicação de massa como produto de consumo para exportação, além da violência simbólica gerada pela imposição de um padrão de beleza que privilegia as características do branco europeu e que, segundo Munanga (1996, p.56) pode esfacelar a identidade daqueles que não se enquadram em tal padrão. Ou seja,

As mulheres afro-brasileiras são estereotipadas como promíscuas ou eróticas e estão associadas, em todo o mundo, com certas profissões, como as “mulatas do carnaval” e dançarinas de boates. Essas imagens mascaram as relações de poder e gênero que procuram “Manter o negro no seu lugar”. Lembranças, enfeites e camisetas com imagens de mulheres negras nuas, que são vendidas em quase todas as lojas do Pelourinho, em Salvador, Bahia, não estão

celebrando a sexualidade afro-brasileira que sobreviveu à colonização portuguesa e aos costumes ocidentais burgueses, mas sim explorando a negritude em geral, e as mulheres negras em particular, num mercado capitalista no qual as diferenças raciais podem ser transformadas em mercadorias exóticas e vendidas (DAVIS, 2000, p.71).

A identidade, aqui tomada numa perspectiva socioconstrucionista (MOITA LOPES, 2002) é fruto do processo da dinâmica entre o indivíduo e a sociedade, no qual, o indivíduo articula o conjunto de referenciais que orientam sua forma de agir e de mediar seu relacionamento com os outros, com o mundo e consigo mesmo. Assim, não há identidade fixa, mas sim, identidades dinâmicas, plurais, instáveis e até contraditórias, em que o sujeito interioriza comportamentos e costumes apreendidos no meio social, a partir do conjunto de referenciais de que ele dispõe para mediar suas ações e orientar suas atitudes perante a sociedade e a si mesmo.

Sobre isso, Castells (1942) afirmou quem determina os códigos culturais e as imagens de representações é a classe dominante (baseada na razão ocidental, que é branca e masculina), que se utiliza da mídia onipresente e das instituições sociais para expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais e impor uma “identidade legitimadora”, instituidora de gestos, modos de ser e estar no mundo, formas de falar e agir, pelos quais os sujeitos vão se constituindo, arranjando e desarranjando seus lugares sociais.

¹ Ver DAVIS (2000); BRUSCHINI e SORJ (1994).

A escola: território de construção de identidades de raça e de gênero

Uma dessas instituições que fomentam a “identidade legitimadora” é a escola, que apesar de ser definida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como sendo um espaço privilegiado para promoção da igualdade e eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação porque possibilita a convivência no mesmo espaço físico de pessoas de diferentes origens étnicas, religiosas, sociais, não tem conseguido lidar com a diversidade e ainda idealiza um tipo ideal de aluno, professor e ser humano. Segundo Louro (1997, p.58), a instituição escolar.

Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. [...] Através de seus quadros, crucifixos, santas, ou esculturas, apontam aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentidos”, instituem múltiplo sentidos, constituem distintos sujeitos.

Ao apontar os símbolos e os códigos que atuam de modo ativo na formação cultural dos sujeitos no ambiente escolar, Louro debate sobre a relação existente entre a escola e os sujeitos que a compõe, sobretudo o corpo discente que é o alvo principal da educação, na constituição das normas e dos modelos dominantes vigentes, bem como da apropriação de estereótipos veiculados pelos grupos hegemônicos no Brasil, já que a escola é reflexo e refletora da sociedade. Ou seja, a escola, como campo político, não apenas transmite conhecimentos, ela produz no seu

cotidiano, sujeitos e identidades étnicas, de gênero, de classe.

A escola como sendo uma instituição de relevância na vida dos indivíduos, pelo tempo que o sujeito passa nela e pela importância dada ao ensino/aprendizagem transmitidos por essa instituição, é um espaço importante na perpetuação de comportamentos, atitudes, regras, símbolos e códigos culturais que tornam “naturais” as desigualdades, sobretudo raciais e de gênero e interferem na formação das identidades dos indivíduos que compõem o processo pedagógico, principalmente, os alunos.

Entretanto, ela se coloca como uma instituição igual para todos, mas a padronização, homogeneização, acaba negando a diversidade e pluralidade brasileira, que são reais, concretas e verdadeiras e isso além de impor barreiras para que os alunos negros e as mulheres tenham um aceso e permanência bem-sucedida não escola², influencia a estruturação dos currículos escolares, a elaboração dos livros e materiais didáticos, a organização do espaço escolar e a postura dos vários profissionais da educação, fatores que tentam legitimar e privilegiar o “padrão ideal” de ser humano, que é branco e masculino, e exclui significativamente os grupos que não se enquadram nesse perfil: como as mulheres e os negros. Assim,

² Segundo o IBGE (1999) mais da metade da população negra é analfabeta. Menos de 2% dessa população completa a educação universitária.

O PNAD (1996) constatou que no Brasil as pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que as pessoas brancas (4,2 de negros e 6,2 de brancos). Na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que entre o de pessoas brancas.

Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças. Partir do pressuposto de que os sujeitos presentes na escola são todos iguais e, por isso possuem uma uniformidade de aprendizagem, de cultura de experiências, e os que não se identificam com esse padrão uniforme são defasados, especiais e lentos, é incorrer em uma postura que, ao desqualificar uma referência, reproduz uma dominação (GOMES apud CAVALLEIRO, 2001, p.84).

Desde muito cedo, a criança negra vai sendo exposta a mecanismos de discriminação, racismo e preconceitos presentes no interior da escola que dentre os muitos prejuízos, podem abater sua auto-estima, perpetuar a violência simbólica, contribuir para que ela construa uma identidade racial negativa e buscar assimilar os valores culturais do grupo tido como superior. Tais mecanismos se manifestam nas coisas faladas (apelidos pejorativos e xingamentos vexatórios), mas também, e sobretudo, nos silêncios, nos não-ditos, na invisibilidade e silenciamentos presentes nos currículos, livros e materiais didáticos, nos espaços físicos da escola, no que tange as histórias e culturas dos negros e mulheres, fatores que contribuem para que os alunos negros não possuam referenciais positivos no ambiente escolar para a construção de suas identidades. Assim,

Na expressão verbal o racismo é disseminado quando ocorrem falas explícitas ou implícitas que depreciam a participação de alunos/as negros/as.

[...] A expressão não-verbal no cotidiano da Educação Infantil e do ensino fundamental é muito rica e portadora de mensagens que tanto servem para estimular a participação das crianças quanto para diferenciar o lugar de ocupação delas (CAVALLEIRO, 2001, p.153).

Para as alunas negras esses mecanismos negativos operam de maneira ainda mais forte, pois elas são constantemente expostas às situações de desvalorização e até de desumanização dos traços fenotípicos negros. Não raro os livros e materiais didáticos expõem os traços estéticos negros de forma animalizada e/ou caricaturadas, enquanto que os traços brancos são supervalorizados, impondo um verdadeiro culto ao padrão de beleza “helênico”. As princesas dos contos de fadas infantis, as heroínas, os anjos, são sempre representados pelo padrão estético branco, enquanto tudo aquilo que é negativo é simbolizado pelos traços negros. Esses símbolos acabam contribuindo sutilmente para a construção de identidades negativas.

As cobranças cotidianas na “disciplina dos corpos”, conforme salienta Auad (2006), em que as meninas são muito mais cobradas quanto a disciplina no falar, no brincar, no sentar, na realização das atividades escolares, na organização de seus materiais, em comportamentos de dependência e docilidade, em comparação com os alunos, é um outro ponto notável nas diferenças de tratamento dispensadas a alunos e alunas pela escola e mais um exemplo de mecanismo presente nessa instituição que contribui para a construção de identidades negativas, pautadas na ideia de inferioridade da mulher e de superioridade do homem.

Os malefícios gerados pelos mecanismos negativos presentes na escola vão “eliminando” sutilmente os

alunos negros, especialmente as alunas negras, fato que pode ser percebido através dos ínfimos índices da presença desses sujeitos no nível superior, sobretudo, nas universidades federais, situação que Queiroz (2004) explica, dentre outros fatores, pela precária situação das escolas públicas brasileiras, onde está a maioria dos alunos negros; a necessidade de atrelar estudo e trabalho desses alunos, muito mais que os bancos; as condições materiais muito mais difíceis para os negros, que os levam, muitas vezes, a abandonar os estudos para se inserir mais cedo no mercado de trabalho, revelando que as barreiras vivenciadas por muitos negros, fazem com que a busca pelo acesso ao ensino superior seja empurrada para longo prazo, além da baixa auto-estima, identidades negativas e poucas expectativas pessoais e profissionais que alunos e alunas negras vão construindo a partir de suas vivências na sociedade e no interior da escola.

No bojo dessas discussões é válida a assertiva de que faz-se necessário que a escola entenda que os sujeitos presentes no seu interior vêm de diferentes contextos socioculturais, possuem visões de mundo e experiências de vida bastante diversas. Respeitar e tratar pedagogicamente as diferenças desses sujeitos, especificamente, as de ordem racial e de gênero, através, dentre outras coisas, da implementação dum currículo que valorize, respeite e dialogue com os diferentes saberes, do tratamento respeitoso a todos e todas, a práticas pedagógicas pautadas nas propostas multiculturalistas, são princípios para a efetivação duma educação democrática, cidadã e inclusiva, que contribuirá no processo de busca do respeito e valorização das diferenças nas sociedades.

Considerações finais

A partir das discussões desenvolvidas até aqui, é pertinente a afirmação de que a o direito à igualdade, especialmente na escola, só se tornará efetivo, quando as diferenças étnico-raciais, de gênero, culturais, religiosas, financeiras, forem reconhecidas, visibilizadas e respeitadas. A tentativa de universalismo e homogeneização proposta pelo Positivismo já se mostrou incapaz de dar conta das demandas diversas impostas pelas diferenças presentes no interior da escola, revelando esse tal princípio acaba gerando exclusões e discriminações.

No caso dos alunos negros, especialmente das alunas negras, as exclusões se manifestam de maneira mais latente, pois apesar dos discursos de democracia na escola, as histórias e culturas dos negros e das mulheres ainda são recalcadas e marginalizadas dos currículos, livros e cotidiano escolares, contribuindo para a construção de identidades raciais e de gênero negativas, o que impõe urgência nas mudanças do trato da diversidade racial e de gênero em tal instituição.

Referências

- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos:** relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.
- CARVALHO, Marília; VIANNA, Cláudia. Educadora e mães de alunos: um (dês) encontro. IN: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila. (Orgs.). **Novos olhares:** mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo: Marco Zero/Fundação Carlos Chagas, 1994.
- CAVALLERO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar.** São Paulo: Contexto, 2000.
- CASTELLS, Manoel. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 1942.
- DAVIS, Darien J. **Afro-brasileiro hoje.** São Paulo: Summus, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. **Identidades fragmentadas.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1996.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor:** identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **O negro, seu acesso ao ensino superior e as ações afirmativas no Brasil.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência.** São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLERO, Eliane.

Racismo e Anti-Racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Racismo no Brasil.** São Paulo: Publifolha, 2001.

SILVA, Maria Aparecida. Formações de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa social. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres:** o gênero nos une, a classe nos divide. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermman, 2003.

TOSCANO, Moema. **Estereótipos sexuais na educação:** um manual para o educador. Petrópolis: Vozes, 2000.

VIANNA, Cláudia. Sexo e Gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, Júlio Groppo. **Sexualidade na escola:** Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.