

## **Discutindo questões raciais a partir de uma poesia: uma análise das interações discursivas**

### **Discussing racial questions from a poem: an analyze of the discourse interactions**

**Wilmo Ernesto Francisco Junior**

Universidade Federal de Alagoas/UFAL, Campus Arapiraca  
wilmojr@bol.com.br

**Erasmó Moisés dos Santos Silva**

Universidade Federal de Alagoas/UFAL, Campus Arapiraca  
erasmo\_moises@hotmail.com

**Miyuki Yamashita**

Universidade Federal de Rondônia/UNIR, Departamento de Química  
miyyama@gmail.com

#### **Resumo**

Neste trabalho são discutidos aspectos relacionados ao racismo a partir do debate de uma poesia. O objetivo foi investigar como as interações discursivas se relacionam ao processo de significação das questões étnico-raciais. Inicialmente, apenas uma das participantes interpretou o racismo como temática da poesia empregada para o debate. Tal fato parece estar diretamente associado à falta de problematização do tema na sociedade. A partir do movimento discursivo, que se caracterizou por uma transição integrada entre diferentes abordagens comunicativas, notou-se a apropriação compartilhada de significações para o racismo, mesmo por aqueles que inicialmente não haviam identificado a temática na poesia. Os resultados mostram potencialidade da abordagem empregada para a discussão e posterior rompimento de práticas discriminatórias, aspecto essencial à ação docente.

**Palavras chave:** racismo, interações discursivas, formação de professores.

#### **Abstract**

In this paper are discussed aspects connected to the racism from a debate that involved a poem. The aim was to investigate how discursive interactions can be related to meaning process of racial questions. At first, just one student interpreted the racism as main theme of the poem. This result seems to be directly associated to the poor discussion of this theme in the society. From discourse (characterized by an integrated transition among different communicative approaches) was observed a shared appropriation of meanings about the racism. Some students that had not identified this thematic in the poem changed your point of view. The findings show potentialities of this approach to the discussion and rupture of discriminatory practices, what it is essential to the teacher action.

**Key words:** racism, discourse interactive, teacher education.

## Introdução

Há pouco mais de 10 anos, o então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva sancionava a lei 10.639 que instituiu como obrigatório o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, almejando resgatar e valorizar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Tempos depois, a lei se estendeu para os indígenas.

A importância deste debate pode ser justificada, entre outras coisas, pela necessidade de uma compreensão mais crítica da construção da sociedade brasileira e das dificuldades históricas que afrodescendentes e indígenas têm encontrado em função da pouca valorização de sua cultura, tanto na educação formal, quanto na construção identitária da população. Para Paulo Freire (2005, p. 25-26):

Uma das características fundamentais do processo de dominação (...) é a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado. Portanto, a invasão cultural é fundamental porque ela pensa no poder, ora através de métodos violentos, táticos, ora através de métodos cavilosos. (...) É fundamental ao dominador: triturar a identidade cultural do dominado. E quando a gente dá uma olhadela para as experiências de países colonizados, inclusive o Brasil, se vê a barbaridade, a disputa, o comportamento colonizador na África (...). Se percebe exatamente, em tudo e em todos, essa presença e essa guerra de um governo imperialista, colonialista, de dominação no sentido de esmigalhar a identidade cultural do povo, do grupo, da classe dominada, para que assim facilmente faça a expropriação material dos dominados.

No Brasil, o surgimento das relações de dominação pode ser associado à consolidação das relações interculturais e raciais decorrentes dos fluxos migratórios durante a colonização no século XVI, a Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX, e as grandes guerras, no século XX. Dois movimentos ideológicos também foram importantes nesse sentido. Um deles foi a mestiçagem, a partir da qual a população brasileira não seria negra ou indígena, mas mestiça. Porém, a miscigenação não exclui os preconceitos. Se assim fosse, a população negra e indígena ocuparia em percentual igualitário cargos de alto prestígio social, vagas nas universidades, no senado, na câmara federal e outros espaços, fato que não ocorre (TEODORO; JACCOUD, 2005). O outro movimento foi o branqueamento, que nasce do medo das elites brasileiras do crescimento da população negra e mestiça e refere-se à incorporação de uma identidade branca pela pessoa negra, com padrões de beleza e atitudes que deveriam assemelhar-se ao branco (SANTOS et al., 2012).

Ainda nesse contexto também surgem estudos que visaram empregar a ciência para justificar a superioridade branca e a dominação de povos culturalmente distintos. Áreas da medicina, principalmente, buscaram correlacionar características fenotípicas ao caráter do sujeito, desenvolvimento econômico e incidência e prevalência de certas doenças, atribuindo, por exemplo, certas formas de doenças mentais ou tendências a crimes como típicas de negros (SANTOS et al., 2012). Os mesmos autores identificam ainda o período do final do século XIX e início do XX como de surgimento e consolidação de um modelo médico-psicológico que atribuía e investigava as características psicológicas da massa negra, considerada por parcela da sociedade brasileira um elemento perigoso sujeita, portanto, ao controle e à exclusão social. Esse fato é apenas um dos elementos determinantes para a construção e

instauração da situação opressora que permeia até hoje, embora sua discussão seja praticamente silenciada no seio das instituições educacionais, inclusive as universidades.

Ao decorrer destes anos, é fato que modificações foram instauradas. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que implementar práticas pedagógicas concretas cerceando a lei 10.639 não é tarefa fácil. No âmbito da educação em ciências também emergiram propostas, todavia, não quantitativamente a ponto de adensar a discussão no bojo da comunidade que ainda a/parece enjambrada ante as dificuldades que permeiam o tema. Apenas 4 trabalhos, por exemplo, foram localizados acerca da temática em periódicos especializados em educação em ciências (FRANCISCO JUNIOR, 2007; FRANCISCO JUNIOR, 2008; PINHEIRO; SILVA, 2010; MOREIRA et al. 2011). Mesmo em periódicos da área de educação, há incipiente produção em relação à temática racial no ensino de ciências, com trabalhos pontuais (VERRANGIA; SILVA, 2010; MOREIRA; NOVAIS; RODRIGUES FILHO, 2012).

Com o intuito de contribuir especificamente nesta frente teórico-metodológica, o presente trabalho traz à tona reflexões a partir da análise de uma situação de intervenção realizada com um grupo de estudantes de licenciatura em química a partir de um debate. A questão delimitadora da pesquisa foi: quais interpretações da poesia são produzidas a partir da leitura e debate e como estas se relacionam ao processo de percepção e construção de significados relacionados a questões étnico-raciais? Para tanto, o trabalho se apoia em preceitos freirianos, para o qual: “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver com a assunção de nós por nós mesmos.” (FREIRE, 2006, p. 41-42)

Em tal contexto, esse assumir deve ser a assunção do reconhecimento e valorização de culturas diferentes, da necessidade de se superarem atos discriminatórios, do reconhecer situações e condições opressoras e oprimidas de discriminação, assim como a assunção da vontade de libertar-se. Ainda nas palavras de Freire: “Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência de assumir-se” (FREIRE, 2006, p. 41).

## **Desenvolvimento da pesquisa**

Esta pesquisa faz parte de um projeto de extensão desenvolvido com estudantes de licenciatura em química, por meio do qual se visa proporcionar debates sobre questões sociais ligadas à química empregando a música como estratégia de iniciação ao diálogo. Os resultados aqui apresentados se referem a um episódio específico, cuja estruturação se deu a partir da escolha de um poema chamado Lágrimas de Preta de Antônio Gedeão, pseudônimo de Rômulo Vasco da Gama de Carvalho (SILVA, 2011). O poema foi então musicalizado sob uma variação do Blues, gênero musical afro-americano. No dia do debate, o poema foi distribuído para os presentes e em seguida foi realizada a apresentação do texto musicalizado. Logo após, procedeu-se o debate conduzido pelo professor participante do projeto. Participou da atividade um total de 18 estudantes e toda a discussão foi videogravada para posterior análise.

Tendo em vista que o debate é um dos aspectos fulcrais da atividade, assim como o diálogo se torna aspecto essencial do pensamento freiriano, a análise do trabalho se concentrou nas interações discursivas ocorridas, almejando a investigação de elementos que dizem respeito ao processo de significação do poema pelos participantes. Para isso, lançou-se mão da ferramenta analítica desenvolvida por Mortimer e Scott (2003) voltada para o estudo das

interações e a produção de significados. Tal ferramenta se pauta em 5 dimensões, conforme Quadro 1.

I- Foco do ensino	1. Intenções do professor	2. Conteúdo
II- Abordagem	3. Abordagem comunicativa	
III- Ações	4. Padrões de interação	5. Intervenções do Professor

Quadro 1: Dimensões da ferramenta empregada para analisar as interações.

## Resultados e Discussão

Como já apresentado anteriormente, a análise aqui empreendida diz respeito a um episódio cuja discussão se pautou na poesia apresentada no formato de música. Após distribuição do poema e apresentação deste na forma de música, os participantes são convidados a pensar sobre a poesia.

1. P: Então de início eu gostaria que vocês dissessem, vocês estão com a letra em mãos, o que acharam da letra, dúvidas, perguntas, palavras que vocês desconhecem. Alguém quer perguntar alguma coisa? Ninguém?

Do ponto de vista da estrutura analítica, a iniciação do professor tem por intenção criar um problema, iniciando com a interpretação dos estudantes para explorar suas visões e entendimentos. Embora nenhum aluno tenha se manifestado inicialmente, a tentativa do professor em iniciar o debate considerando as expectativas e ideias dos alunos sobre a temática caracteriza um discurso dialógico. Como os estudantes não se manifestaram, o intervalo também é não-interativo. Na continuação, os estudantes começam a interagir.

2. Aluno B: Porque o título do poema é chamado Lágrimas de Preta?

3. P: Por que Lágrimas de Preta? É uma pergunta interessante. Porque Lágrimas de Preta? O que vocês acham? (Ninguém responde, e o professor continua). Qual a ideia que o autor queria transmitir ao escrever a poesia? (Novo Silêncio)

4. Aluna C: Eu acho que o autor está falando sobre o racismo!

5. P: A colega disse que o autor estava se referindo a questão do racismo. Alguém complementa? Vocês acham que o tema principal seria o racismo?

6. Aluno D: Não

7. P: E qual seria então?

8. Aluno D: O autor pegou uma lágrima...analisou.

9. P: Ele pegou e fez uma análise da água.

10. Aluno D: E viu que a lágrima era água e cloreto de sódio.

11. P: Era água e cloreto de sódio...Então?

12. Aluno C: (E essa lágrima seria de Preta)

13. Aluno D: A lágrima, na verdade ele não disse que a lágrima é de Preta,

14. Aluna C: ((Algo inaudível))

15. Aluno D: Esse Preta seria a lágrima de uma, esse preto seria...

16. Aluna C: Uma pessoa Negra

17. Aluno D: Não, uma forma carinhosa, tipo, você tem uma namorada e chama de minha preta ((risos dos presentes)), não porque ela é negra, então eu acho que é uma coisa carinhosa

18. Aluno E: Eu também não consigo identificar/

19. Aluno D: Eu acho que não tem nada há ver com o racismo não.

20. Aluno E: Eu também não consigo identificar referências ao racismo, assim eu consigo identificar não, acho também que preta é uma conceito que ele utilizou/

21. Aluno D: Carinhoso

22. Aluno B: Preto é eu ((risos dos alunos))

23. Aluno E: Não sei se carinhoso, mas talvez para...fazer referência a essa pessoa.

Como pode ser notado a partir do turno 2, a sequência que segue apresenta características dialógicas e de interatividade que segue até o turno 24, com a participação de 5 pessoas diferentes. Ao redirecionar a pergunta do Aluno B aos demais, o professor busca a dialogicidade o que é consistente com a intenção de explorar as ideias dos estudantes. O professor, ao invés de avaliar a resposta da aluna cuja hipótese é de racismo busca a participação dos demais a partir da elicitación (Alguém complementa? Vocês acham que o tema principal seria o racismo?). Tem-se um exemplo de padrão I-R-E-R-E- pelo qual o professor não avalia as respostas, mas encoraja os estudantes a prosseguirem nas suas falas.

A elicitación adquire assim um tom predominante e a discussão a partir do turno 12 prossegue de um modo peculiar, pois o diálogo se dá exclusivamente entre os alunos, no qual é travado um embate de pontos de vistas. Os alunos C, D e E defendem cada qual o seu ponto de vista, tentando convencer o colega a respeito da sua opinião. O professor fica alheio à discussão.

Particularmente, essa discussão tem aspectos interessantes. Apenas uma aluna manifesta uma posição cuja interpretação da poesia se refere ao racismo. Coincidentemente, a aluna é negra. Em contrapartida, os demais colegas que participam no diálogo negam a existência do racismo na poesia (não porque ela é negra; Eu também não consigo identificar referências ao racismo). Essa sequência demonstra como a não percepção do racismo está incutida na sociedade. Muitos fatos são naturalizados devido à falta de problematização e análise crítica de tais questões. Os dados de acesso dos negros e indígenas à educação é um dos exemplos dessa naturalização.

Segundo Theodoro e Jaccoud (2005), analisando dados do IBGE de 2001, enquanto 60% dos estudantes brancos na faixa etária de 15 a 17 anos cursavam o Ensino Médio, apenas 32% dos estudantes negros da mesma faixa etária estavam no Ensino Médio. Além disso, 84% dos jovens negros de 18 a 23 anos de idade não haviam completado o Ensino Médio, contra 63% dos jovens brancos. Quanto ao Ensino Superior, os dados são ainda mais discrepantes. Na faixa de 20 a 24 anos, 53,6% de estudantes brancos encontravam-se na universidade. Já para os negros esse número correspondia a 15,8%. Para Francisco Junior (2008), a pobreza não distingue gênero, cor de pele ou idade, mas se torna inegável que a distorção histórica pela qual passaram os negros se reflete até os dias atuais. E, além disso, para o autor, a reprodução dessa distorção histórica se manifesta pelo racismo, obstaculizando a ascensão social e econômica da população afrodescendente. É neste sentido que emergem as ações afirmativas, pois a espera paciente não modificará com presteza as estruturas. Sobre isso Paulo Freire defende um combate ao “imobilismo subjetivista que transformasse o ter consciência da opressão numa espera paciente de que um dia a opressão desapareceria por si mesma” (FREIRE, 2005, p. 40-41). Diante de tais apontamentos é que insurge o papel da escola na discussão de tais aspectos. Ainda segundo Francisco Junior (2007, p. 11), um dos grandes desafios de uma educação humanizadora seria: “Dialogar com nossos educandos para que estes possam não só refletir, mas se postarem criticamente contra a discriminação etnocultural.”

Prosseguindo no debate seguem os turnos 24 a 32, os quais revelam a tentativa do professor em direcionar a discussão para o desenvolvimento da “estória científica”, focalizando aspectos pontuais da poesia.

24. P: Qual seria então o tema principal? A atividade de um químico, por exemplo? O cuidado da análise? O que vocês acham?

25. Aluno D: Retratar uma análise química através de uma poesia.

26. P: Retratar uma análise química por meio de uma poesia. Alguém tem algo mais a

acrescentar? Ninguém? (Pausa) Então nós temos duas interpretações, a primeira que dá uma ênfase na questão do trabalho de um químico, por exemplo, e a outra questão social relacionada ao racismo. (pausa). Alguém gostaria de acrescentar mais alguma outra situação?

27. Aluno G: Eu acho que há uma correlação entre essas duas ideias, quando ele fala no texto nem “vestígio de ódio” então eu acho que teve algum sentimento que fez ela chorar, já em outra que é parte de um químico que analisa essa lágrima e diz que ela é água e cloreto de sódio, por isso eu acho que há uma correlação entre as duas ideias.

28. P: Então nosso colega G, argumenta uma correlação entre as duas ideias. Quando a gente pensa tanto no desenvolvimento da ciência quanto no próprio desenvolvimento da arte, uma forma de compreender isto melhor é buscar o contexto histórico, então primeiro, o que levou o indivíduo, no caso o poeta, a escrever algo dessa natureza? Primeiro o nosso colega A já comentou que ele tem uma formação em química, então isso levou a essa vertente científica no texto, e a outra questão é a social que permeia o nosso meio também, então vamos analisar. Então, uma pessoa que pediu uma lágrima. Então, lágrima é típico da característica humana. Bom, então realmente se trata de uma pessoa que foi recolhido uma lágrima e lá no final, depois de todo esse processo que ele descreve relacionado ao trabalho do químico, deu o que é de costume, de todas às vezes. Esse de todas às vezes quer dizer que isso foi repetido por algumas vezes. “Nem sinais de negro, nem vestígios de ódio.” Esses são dois versos interessantes para a gente pensar. Mas, eu gostaria que vocês falassem mais. Alguém poderia comentá-lo? O que tem a ver sinais de negro e vestígio de ódio? O que vocês podem tirar, interpretar, inferir disso?

29. Aluno A: A partir da análise dele, não conseguiu encontrar nem um sinal que indicasse que a mulher era preta, branca, amarela, através da lágrima não conseguiu distinguir a cor, a raça da mulher.

30. Aluno G: Ele quis mostrar que somos todos iguais independentes da cor.

31. P: O que mais?... O resultado foi sempre o mesmo. Mas por que aparece “negros e vestígios de ódio”? Será que isso está relacionado ao motivo da mulher estar chorando? Pode estar? ... Pode? Não pode?

32. Não há como dizer, poderia ser ódio de alguém, poderia ser uma topada que ela levou ((Risos dos colegas)) ou uma lágrima de alegria ou qualquer outro motivo.

A abordagem comunicativa, embora aparentemente dialógica, na realidade configura-se como de autoridade. Conquanto o professor admita as duas interpretações (Então nós temos duas interpretações), sua intenção é fazer com que os estudantes cheguem a um ponto de vista específico, admitindo a presença do racismo na poesia. No turno 28, por exemplo, são sublinhados alguns trechos do poema no intuito de eger pontos relacionados ao preconceito e ao racismo. O professor busca assim selecionar os significados possíveis, realçando enunciados. As perguntas de iniciação têm como objetivo fazer com que os estudantes compartilhem dessa ideia. Nessa sequência isso tende a se concretizar por meio de perguntas e respostas as quais proveem ao texto uma característica interativa. O ato avaliativo do professor permite o prosseguimento da fala, promovendo um encadeamento de interações cujo padrão é I-R-A-R-A-.

De certa forma o professor começa a obter sucesso na sua intenção. Em dois casos os estudantes se apropriam do racismo como um dos sentidos possíveis do poema. O aluno D, ainda que relutante em aceitar essa interpretação passa a admitir várias possibilidades para o trecho “negros e vestígios de ódio”. O diálogo configura-se como aspecto chave para a modificação dos pontos de vista.

Após sequência de interações (não mostradas) em que o professor buscou compartilhar outros significados, segue um trecho no qual o discurso de autoridade e interativo é predominante.

38. P: Mas aí eu pergunto para vocês, o que tem a ver esses sinais de negro e vestígios de

ódio?

39. Aluna G: Pode ser relacionado com a exploração dos negros (pausa). E mesmo com essa exploração ela não tem no texto nenhum vestígio de ódio.

40. P: Alguma exploração ou algum ato que ela sofreu que a deixou chorando, mas nem por isso deixou vestígio de ódio, seria essa uma interpretação? E olhe o título da poesia “Lágrima de Preta”, será que essa é uma hipótese plausível? O que vocês acham? Fala Aluno D. O que você acha?

41. Aluno D: Eu acho que pode ser!

42. Seria uma hipótese coerente com a poesia, não seria?

43. Aluno D: É uma interpretação.

Essa sequência reflete uma das intenções do professor que é compartilhar a ideia de preconceito racial contida na poesia, preparando o ambiente para a introdução de fatos e estudos científicos que vão corroborar tal interpretação. Embora o professor faça diversas perguntas, todas elas têm caráter avaliativo e são utilizadas como confirmatórias para intervir no diálogo no sentido de corroborar suas ideias (E olhe o título da poesia “Lágrima de Preta”, será que esse é uma hipótese plausível?; Seria uma hipótese coerente com a poesia, não seria?). O padrão de interação é I-RA-.

A partir do consenso dos alunos, o professor utiliza o desfecho para destacar que apesar das características fenotípicas, todos são iguais. Após essa sequência o professor discorre sobre aspectos históricos e dados estatísticos acerca da situação dos negros e indígenas no Brasil. Discute a estrutura molecular dos seres vivos, composta basicamente dos mesmos 20 aminoácidos e 5 bases nitrogenadas, independente do ser vivo. Também foi possível debater as características eurocêntricas, brancas, masculinas e cristãs presentes no desenvolvimento técnico-científico, assim como a necessidade de se buscar outras fontes de origem africanas e latino-americanas, pouco difundidas pelos currículos tradicionais, como forma de romper com uma visão unilateral de ciência.

O discurso nessa parte é predominantemente de autoridade e praticamente não interativo. A intenção é manter o foco em dados técnico-científicos e históricos que suportem a significação anteriormente atribuída à poesia. O professor estabelece uma interação confirmatória que traz à tona o racismo presente e aparentemente inconcusso na sociedade, haja vista que no início da discussão alguns alunos o negavam como tema da poesia. A apresentação de dados estatísticos e destas questões é apontada por Francisco Junior (2008) como um passo importante no desvelamento do racismo incutido na sociedade, sendo o diálogo problematizador uma alternativa metodológica para tal.

## Considerações Finais

A partir do movimento discursivo notou-se que apenas uma das participantes interpretou o racismo como temática da poesia empregada para o debate. Tal fato parece estar diretamente associado à falta de problematização do tema na sociedade, revelando, por sua vez, como o racismo é naturalizado e o mito da democracia racial se torna inconcusso para a maior parte da população. A abordagem empregada pelo professor, que partiu da dialogicidade e, gradativamente conduziu a discussão elencando aspectos significativos ao tema na poesia possibilitou a apropriação desses significados mesmo por aqueles que inicialmente não haviam identificado a temática na poesia. O conteúdo do discurso se modifica do “qual é” o tema da poesia para “onde e porque se manifesta”, caracterizando uma transição integrada entre diferentes abordagens comunicativas. Ainda que muito possa e deva ser desenvolvido nesse campo, sobretudo em termos de materiais didáticos que abordem o pluriculturalismo

brasileiro, os resultados mostram potencialidade da abordagem empregada para um dos fatores essenciais: conhecer, para depois reconhecer, valorizar e disseminar as diferenças etnoculturais como forma integradora, rompendo as práticas discriminatórias naturalizadas.

## Referências

FRANCISCO JUNIOR, W. E. Opressores-oprimidos: um diálogo para além da questão étnicoracial. **Química Nova na Escola**, n. 26, p. 10-12, 2007.

FRANCISCO JUNIOR, W. E. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 3, p. 397-416, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

MOREIRA, P. F. S.; RODRIGUES FILHO, G.; FUSCONI, R.; JACOBUCCI, D. F. A bioquímica do candomblé - Possibilidades didáticas de aplicação da lei federal 10.639/03. **Química Nova na Escola**, v. 33, n. 2, p. 85-92, 2011.

MOREIRA, P. F. S. D.; NOVAIS, G. S.; RODRIGUES FILHO, G. Concepções de professores de ciências do ensino fundamental e médio a respeito da lei federal 10639/03. **Ensino em Re-vista**, v. 19, n. 2, p. 393-402, 2012.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. H. **Meaning making in secondary science classrooms**. Buckingham: Open University Press/ McGraw Hill, 2003. 141p.

PINHEIRO, J. S.; SILVA, R. M. G. Aprendizagem de um grupo de futuros professores de Química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais no contexto da obrigatoriedade do ensino da cultura e História afro-brasileira e a africana estabelecida pela Lei Federal 10.693/03. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 10, n. 2, p. 1-14, 2010.

SANTOS, A. O.; SCHUCMAN, L. V.; MARTINS, H. V. Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, num esp., p. 166-175, 2012.

SILVA, C. S. Poesia de António Gedeão e a formação de professores de química. **Química Nova na Escola**, v. 33, n. 2, p. 77-84, 2011.

THEODORO, M.; JACCOUD, L. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. Em: SANTOS, S. A. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC-SECAD, 2005.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 705-718, 2010.