

## Educação das Relações Étnico-Raciais na Escola

Prof. Dra. Georgina Helena Lima Nunes<sup>1</sup>

Cada vez que nos cabe refletir acerca da educação das relações étnico-raciais<sup>2</sup> na escola ou, então, das relações raciais na sociedade brasileira, escutam-se vozes quase uníssonas sobre a irrelevância de tal debate.

Aliás, o *escutar* sugere, neste caso, como figura paradoxal, que há muitas vozes não escutadas, pois em geral a tensão racial não é falada, e é negada enquanto palavra... mas quantas formas de *ser palavra* existem?

Agir é uma forma de palavrear, olhar é outra, virar as costas e fechar as portas a toda e qualquer reflexão também o são, na medida em que

[...] a palavra é criadora de equívocos, dissimuladora, mistificadora, e tanto mais, sem dúvida, quanto pretende uma mais perfeita transparência – pode também tornar-se um meio de provocar outrem e de se provocar a si mesmo para autênticos aparecimentos (FANON, 1974, p. 16).

No campo da educação das relações étnico-raciais, que não se restringe à escola, vivem-se, sobremaneira, as tensões criadas entre a certeza de se pertencer a uma sociedade pluriétnica e a uma realidade em que a diversidade – ainda que pesem os inúmeros aspectos através dos quais ela se define, para muito além de uma celebração da condição humana – forja estruturas subjetivas e materiais que se refletem em hierarquias sociais. Estas apontam para um *ser mais* ou um *ser menos* em virtude dos demarcadores da diferença.

Neste sentido, os espaços educativos formais têm sido os lugares onde se refletem e perpetuam estas hierarquias, na medida em que a sua dinâmica é pouco convidativa a práticas pedagógicas e políticas de enfrentamento à discriminação, ao racismo, ao sexismo, à homofobia. Nesse vazio, um conjunto de atitudes acabam sendo

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade federal do Rio Grande do Sul e Professora Adjunta da Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, representante regional da Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros (ABPN) (E. Mail: geohelena@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Utiliza-se o termo “étnico-racial” no sentido proposto por N. L. Gomes (2005, p. 48), segundo o qual “[...] os militantes e intelectuais que adotam o termo raça não o adotam no sentido biológico; pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade eles trabalham o termo raça atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural a que este nos remete. Por isso, muitas vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo étnico-racial, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil”.

autorizadas e expressões tais como “*somos todos iguais*” vão sendo consagradas, sem quem sejam apontados em quais aspectos e como devemos investir para que a igualdade com o direito à diferença se legitime e, neste sentido, atrelarmos uma igualdade que, por vezes, se apresenta enquanto retórica, à uma busca efetiva por direitos, requer que compreendamos algumas perspectivas apontadas por aquilo que chamamos de equidade.

D’Adesky (2001, p. 232-233) aponta alguns sentidos da equidade:

[...] não contribui para se encontrar a solução de todos os problemas de desigualdade existente na sociedade moderna [...]. É que a equidade advém mais de um conhecimento (o estudo das desigualdades) que de uma vontade subjetiva. Ela dita o respeito à pessoa humana na apreciação do que lhe é devido. [...] A equidade entendida enquanto valor que orienta a política pública [...] torna-se uma forma de gestão. [...] É um princípio que anima a ação política das sociedades democráticas desejosas de reduzir, por meio de programas específicos, as disparidades socioeconômicas que atingem, de forma desigual, certos grupos culturais ou comunidades étnicas. Portanto a equidade não se opõe à igualdade nem legitima as diferenças. Ao contrário, ela supõe [...] a busca de critérios de igualdade mais exigentes.

Situando a discussão no ponto de vista da etnia/raça<sup>3</sup>, o debate torna-se mais acirrado, visto que, frente às demais necessidades de se pensar a *inclusão* daqueles/as que estão alijados/as dos direitos fundamentais, esta zona de discussão é altamente desconfortável no sentido de que mexe com imaginários ancorados em fortes relações de poder e históricos enraizamentos.

O que significa ter/ser um corpo negro? Como se funda este significado frente a outros corpos não negros? De que forma a construção ou desconstrução desses significados interessa à educação, à escola, à sociedade como um todo? A que concepção sociocultural e antropológica de corporeidade humana nos remetemos? Tal qual Le Breton (2007, p.7), compreende-se a

[...] corporeidade humana como fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários. Sugere que as ações que tecem a trama da vida cotidiana, das mais fúteis ou das menos concretas até aquelas que ocorrem na cena pública, envolvem a mediação da corporeidade [...].

Do continente devastado e partilhado como decorrência dos processos colonizadores às diásporas negras que se formaram em todo o mundo, tem-se como

---

<sup>3</sup> O termo “raça” é utilizado enquanto construção social, e no dizer de Guimarães (2002, p. 50) “não há raças biológicas, ou seja, na espécie humana nada que possa ser classificado a partir de critérios científicos e corresponda ao que comumente chamamos de ‘raça’ tem existência real; segundo o que chamamos ‘raça’ tem existência nominal, efetiva e eficaz apenas no mundo social e, portanto, somente no mundo social pode ter realidade plena”.

pressuposto que os africanos foram se distribuindo, contraditoriamente, tendo como única propriedade seu corpo desnudo que, mesmo ao ser comercializado/objetificado, retinha não só as marcas do mundo perdido, mas as dimensões espirituais e intelectuais que permitiriam que os novos mundos, não escolhidos por e para si, fossem sendo africanizados.

Todavia, a africanização do mundo foi pautada por uma série de discursos que apontavam o processo de escravização como decorrente de uma inferioridade que, no conjunto das raças humanas identificadas pelas variáveis da cor da pele, definiam, no dizer de Taguieff (1997, p. 30) “[...] o homem europeu (branco), o homem americano (vermelho), o homem asiático (amarelo) e o homem africano (negro) [...]”, que se apresentam enquanto verdadeiras *classificações humanas*. Neste sentido, “os negros, situados no último escalão da hierarquia dos humanos ‘normais’, formam o elo intermédio entre os grandes macacos e a raça branca” (1997, p. 32).

Este imaginário, que veicula uma humanidade concorrendo com uma bestialidade animal, produz corpos que se apresentam até hoje, se não mais humanizados que outrora, donos de características que, ainda assim, se diferem da mácula conferida a corpos não negros: é o corpo sensualizado, erotizado, profano, tomado por todas as vicissitudes que confeririam ao mundo moderno, que estava a prescindir da mão-de-obra escrava, as não qualidades exigidas pelo desenvolvimento e progresso anunciados com a revolução tecnológica.

Por isso, é importante lembrar que

o outro existe primeiramente por seu corpo antes de se tornar uma realidade social. Neste sentido, se a raça não existe biologicamente, histórica e socialmente, ela é dada, pois no passado e no presente ela produz e produziu vítimas. Apesar do racismo não ter mais fundamento científico, tal como no séc. XIX, e não se amparar hoje em nenhuma legitimidade racional, essa realidade social da raça que passa pelos corpos das pessoas não pode ser ignorada (MUNANGA, 2010, s/nº).

Teorizações que foram fortemente recorrentes no século XIX, de fundamento biológico, se refutadas sob o ponto de vista da ciência na contemporaneidade, se reafirmam e, em todo momento, refundam as perspectivas racializantes que se apresentam nas sociedades como um todo.

Por racialismo entende-se um conjunto de processos em que

a “etnia” tende a ser recoberta pela “raça” no sentido de estereótipo racial, intolerância racial, preconceito racial, segregação racial, barreira racial, perseguição racial ou guerra racial. Sob vários aspectos, a “raça” e o “racismo” são produzidos na trama das relações

sociais e no jogo das forças sociais, quando as características étnicas ou os traços fenotípicos são transformados em estigmas (IANNI, 1996, p. 19).

Neste jogo de forças sociais, a população descendente de africanos escravizados, desde um processo de abolição inconclusa, cuja liberdade veio acompanhada da não condição efetiva de colocar-se no mundo de forma cidadã, esteve desassistida frente às investidas de um branqueamento<sup>4</sup>, de uma higienização étnica que produziu, mais tarde, o discurso da mestiçagem e da democracia racial<sup>5</sup>.

A mestiçagem *forçada* fundamentou, contraditoriamente, os princípios de extermínios e o discurso que justifica o persistente racismo cordial brasileiro (racismo sem a existência de racistas!) e a sociedade que se orgulha em tê-la como símbolo de brasilidade/identidade nacional ainda que “a tese do povo brasileiro como miscigenação do branco, do indígena e do negro – o mestiço como o substrato da brasilidade – camufla a nossa história, que é a da explícita hegemonia do branco” (CAVA, 2008, s/nº).

Para os descendentes de africanos, nem mesmo a venda da força de trabalho foi possível no pós-Abolição porque, uma vez livres, a condição de assalariados ficou destinada aos brancos pobres; apontava-se, então, a sina da capacidade de trabalho da população negra, novamente, ser *adjetivada* à mão-de-obra barata, descartável, disponível, enfim, sobrando em um novo modelo societário em que não se reconstituiria, tão facilmente, a condição de pessoa, de cidadã, negada em um contexto escravocrata.

Todavia, desde o tráfico negreiro os africanos reconfiguraram, a cada tempo, os seus destinos com formas de resistências que não são facilmente capturáveis por uma racionalidade que se orienta por parâmetros etnocêntricos. Portanto, muitas práticas culturais e políticas frequentemente deixam de ser vistas na sua complexidade.

A compreensão acerca do momento vivido e a necessidade de reconfigurar a diversidade étnica que compunha o continente em uma unidade possibilitaram que

---

<sup>4</sup> Segundo Silva e Laranjeira (2007, p. 125), o “antropólogo Roquete Pinto, presidente do Congresso Brasileiro de Eugenia, realizado em 1929, previa que em 2012, o país não teria mais nenhum negro e nenhum índio. A população seria predominantemente branca, representando 80% e os mestiços seriam apenas 20%.

<sup>5</sup> Por mito da democracia racial, N. L. Gomes (2005, p. 56) afirma que pode ser compreendido “então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial”. Para aprofundar a discussão, ver: Hofbauer (2006) e Nascimento (2003).

povos de diferentes etnias fossem construindo práticas e fundando lugares – quilombos – que desordenariam a ordem vigente a que estavam expostos.

A escolha de tais grupamentos não era aleatória mas se fazia de acordo às capacidades específicas, tanto de homens como de mulheres, para o trabalho a que se destinavam. Juntamente a essa mão-de-obra qualificada somava-se a capacidade de criar estratégias, aspecto que foi minimizado enquanto arsenal de enfrentamento.

Em situações de cativo, trabalho forçado, homens e mulheres cantavam, denunciavam com melodias, sons e vozes que muitas vezes eram escutadas, compreendidas e depreendidas pelas expressões de seus corpos de modo a construir uma linguagem única, representativa da nova identidade que se construía em terras brasileiras; identidade que não seria necessariamente de cativo, mas de homens e mulheres que obstinadamente iriam reverter tal condição.

Fora o não acesso às formas primeiras de sobrevivência que seria o trabalho, as populações negras estiveram alijadas do acesso à escola, ora sob a forma de lei proibitivas<sup>6</sup>, ora sob a forma de exclusão que se efetiva por mecanismos simbólicos e explícitos em que estão colocadas diferentes formas de racismo e discriminação.

A escola, na medida em que foi abrindo as suas portas para as populações negras e pobres, se fortalece enquanto *filtro* por onde devem passar apenas aqueles/as mais aptos/as, e a aferição para tal aptidão encontra-se, ainda, fortemente balizada naquilo que se convencionou enquanto defeito, *defeito de cor* (GONÇALVES, 2006).

A escola é, ou deveria ser, um dos caminhos por onde se tem acesso aos direitos de cidadania, que é negada desde a Constituição de 1824 (SILVA E ARAUJO, 2005; ROMÃO, 2005; COSTA E OLIVEIRA, 2012), em que a população negra não se encaixava como cidadã. Tais circunstâncias ainda persistem em virtude de mecanismos ideológicos presentes, por exemplo, no currículo escolar, cuja máxima já se sabe: “Currículo é poder”. Silva (2005, p.197) afirma:

Se quisermos examinar o poder, devemos examinar as divisões e, sobretudo aquilo que as divisões implicam em termos de inclusão e exclusão. Quais conhecimentos estão incluídos e quais conhecimentos estão excluídos do currículo? Quais grupos sociais estão incluídos- e de que forma estão incluídos - e quais grupos sociais estão excluídos? Como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais – de gênero, raça, classe – são produzidas e reforçadas?

---

<sup>6</sup> “O Decreto nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares” (BRASIL, 2005).

A população negra brasileira, ao longo dos séculos, foi construindo as suas escolas na informalidade, uma vez que o mundo letrado se constituía uma possibilidade de disputa por lugares negados; tais escolas eram decorrentes de formas singulares de organização em irmandades religiosas, através do ensino informal repassado por pessoas que tiveram a oportunidade de se escolarizar, em terreiros, nas entidades associativas (clubes sociais, organizações de classe) e, também, de movimentos emblemáticos tais como a Frente Negra Brasileira, fundada em São Paulo (1930) e o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado no Rio de Janeiro em 1944.

Acerca do TEN, pode-se dizer que

a educação no Teatro Experimental do Negro não encontra relação simplesmente com a escolarização. A educação do Teatro Negro incorporou ao projeto: a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção do mercado de trabalho (na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro); na dimensão da educação educativa e política e, na dimensão política, uma vez que o sentido de ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros (ou da superioridade dos brasileiros) (ROMÃO, 2005, p. 119).

Por conta destes caminhos gestados pelo Movimento Social Negro nas suas mais diversas manifestações e organizações e frente a iniciativas estatais de democratização da sociedade brasileira, igualmente pressionadas pelos movimentos, foi sancionada em 2003 a lei nº 10639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todos os níveis da educação básica. A mesma, prestes a completar dez anos, ainda é desconhecida e pouco implementada em grande parte das instituições educativas públicas e privadas de todo o país.

Outros caminhos legais têm sido alcançados pela população negra, a exemplo da Educação Escolar Quilombola, que, desde a última Conferência Nacional de Educação (CONAE), se constituiu em nova modalidade educacional brasileira e tem as suas Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas, por unanimidade, pelo Conselho Nacional de Educação, em junho de 2012.

Em âmbito de ensino superior, foi aprovado o projeto de lei nº 180/08, que institui cotas<sup>7</sup> para o ingresso no ensino superior, sendo destinado um percentual para a população negra, como mais uma forma de Ação Afirmativa<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Por “cota” entende-se um percentual numérico destinado à ocupação de vagas por um determinado grupo de pessoas a quem se destina a ação afirmativa.

As três políticas educacionais mexem ou deveriam mexer no imaginário da população brasileira acerca da maneira como as questões étnico-raciais têm sido determinantes nas hierarquias sócio-econômicas brasileiras.

Todavia, tais medidas legais não tendem a ser benéficas apenas para um determinado grupamento étnico. Elas mexem, sim, com possibilidades riquíssimas de partilhas; dentre elas, de um conhecimento que não é propriedade individual mas sim patrimônio social da humanidade.

As relações sociais, sabidamente, são perpassadas por relações e, entre elas, de disputa de poder; estas conquistas legais, que são também desafios para a população negra e não negra, simbolizam caminhos por onde sair de uma falsa ideia de que vivemos uma sociedade racialmente harmônica, bem como de nos depararmos frente a perspectivas de fortalecimento identitário, na medida em que passamos a conviver com uma imensidão de repertórios estéticos, teóricos, conceituais e corporais que nos levam a reconhecer o *outro* e a nós mesmos.

Centrando na questão da Educação Escolar Quilombola, que é onde tenho estado mais atuante, os quilombos, na sua contemporaneidade, ao serem reconhecidos como *remanescentes*, de forma alguma se constituem resíduos ou sobras de uma concepção limitada de quilombos urbanos e rurais que, acriticamente, remete a lugares de negros fujões.

Entende-se que

[...] o termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão (O'DWYER, 1995, p. 2).

---

<sup>8</sup> Por “ação afirmativa” entende-se “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e o emprego” (GOMES, J. B. B., 2005, p. 53).

Os quilombos são espaços vivos de resistência que se constroem e se mantêm, cotidianamente, com base nos seus valores ancestrais e culturais. Para muito além de ser chão/terra, são territórios comunais em que a generosidade e a solidariedade para com as pessoas e o ambiente natural, ainda, se constituem norma. Por isso, a educação escolar quilombola tem como pressuposto um diálogo com os processos de educação não formais que, até o presente momento garantiram a sobrevivência, segundo a Fundação Cultural Palmares, de 3524 comunidades, através de um arsenal de práticas cotidianas que necessitam ser, urgentemente, pedagogizadas a fim de serem vistas e revistas para além dos quilombos.

Destes territórios emergem concepções (pedagógicas!) de vida que levam a refletir acerca de gênero, trabalho, religiosidade, meio ambiente, saberes e relações étnico-raciais que, desde os períodos coloniais, sempre foram desafiadoras em relação ao que estava proposto, uma vez que brancos, índios, negros, mulheres e homens, foram construindo um lugar-comum de contraposição e anunciação de desordens, ou seja, de novas ordens no trato com a pessoa humana na sua totalidade.

Existem vários elementos a serem recolocados na discussão acerca das relações étnico-raciais no contexto brasileiro e, especificamente, o educacional. Alguns anúncios revelam a ascensão de 80% de negros/as à classe C, que quadriplicou o número de negros/as no ensino superior, ainda que 91% deles estejam fora; que foi aprovado o decreto que regulamenta a lei nº 12.711/2012 que sanciona a obrigatoriedade às universidades públicas federais e aos institutos técnicos federais de reservar, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio e fundamental em escolas da rede pública, com distribuição proporcional das vagas entre negros, pardos e indígenas. Todavia, tal cenário ainda apresenta, quase que simultaneamente, as inúmeras contradições, tais como as ameaças constantes às terras indígenas e quilombolas, palco sanguinário da história, de todos os tempos, da sociedade brasileira.

Sem dúvida alguma, este é um debate que ainda carece que se faça, se faça escutar de forma mais “audível” com a sonoridade das palavras que possam reescrever em todos os lugares e principalmente aqueles educativos formais, escolas e universidades, outras histórias, outras relações!

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, Outubro, 2005.

CAVA, Bruno. **A função racial da universidade.** Le Monde Diplomatique. Disponível em: <http://diplo.uol.com.br> Acesso em: 8 de maio de 2008.

COSTA, Cândida Soares da; OLIVEIRA, Iolanda. **A população negra na história da educação brasileira.** Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt15e> . Acesso em: 28/10/2012.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: Racismo e anti-racismos no Brasil.** São Paulo: Pallas, 2001.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Porto: Sociedade Distribuidora de Edições Ltda, 1974.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional. In: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas e o Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília, MEC/SECADI, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Ed. 34, 2002.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão.** São Paulo: Unesp, 2006.

IANNI, Otávio. A racialização do mundo. **Tempo Social: Rev. Social.** USP, São Paulo, 8(1): 1-23, maio de 1996.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo.** 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Intervenção no dia 04/03/2010, na Audiência Pública convocada pelo Supremo Tribunal Federal para discutir a adoção de cotas e ações afirmativas para negros e indígenas. Disponível em: [www.stf.jus.br](http://www.stf.jus.br). Acesso em: 21/03/2010.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: Identidade, raça e gênero no Brasil.** São Paulo: Ed. Selo Negro, 2003.

O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Terra de quilombos.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Geraldo; ARAUJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escola dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Maria Nilza; LARANJEIRA, Pires. Do problema da “raça” às políticas de ação afirmativa. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza. **O negro na universidade. O direito à inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). 6.ed. **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

TAGUIEFF, Pierre-André. **O racismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.