

# Gênero e raça: desafios à escola

Mary Garcia Castro



## GÊNERO E RAÇA: DESAFIOS À ESCOLA

É um ganho da modernidade, em fases mais recentes, reconhecer a dialética entre direitos humanos no geral, tendo como referência a humanidade, e os direitos humanos de grupos específicos, considerando suas singularidades, tanto em termos de vulnerabilidades negativas, quanto em termos de potencialidades, vivências e linguagens próprias. É quando se sai dos conceitos clássicos da virada do século de uma cidadania social, civil e política, para lidar com as desigualdades de um sistema de classe e ampliar o debate sobre cidadania cultural, entrelaçando essa àquelas, mas reconhecendo identidades .

É quando se faz referências aos direitos humanos das mulheres, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas, dos migrantes, das crianças, dos jovens, dos mais velhos e de tantas outras populações que, por construções sociais pautadas em desigualdades e iniquidades sociais, são na classe, o outro ou a outra do outro, e assim mais negativamente ‘vulnerabilizados’ socialmente que outros.

Tal reprodução por diferentes desigualdades/ iniquidades vem sendo registrada por ativistas e intelectuais progressistas. Assim, por exemplo, no “Dossiê Assimetrias Raciais no Brasil: alerta para elaboração de políticas”, divulgado pela Rede Feminista de Saúde, registram-se vários indicadores de desigualdades entre afro-descendentes e brancos, enfatizando-se que, em muitas dimensões, gênero amplia distâncias. Em 2001, as famílias afro descendentes chefiadas por mulheres tinham um rendimento domiciliar médio de R\$202,00. Já as que tinham como chefe um homem também afro descendente, estariam no patamar de R\$ 208,60. Se a mulher branca foi recenseada como chefe, tal indicador subia para R\$ 481,20. E no caso dos homens, um pouco mais, R\$ 482,1. Entre as meninas afro descendentes, entre 10 a 14 anos, 4,5% seriam analfabetas. As analfabetas, entre as meninas brancas, perfaziam 1,3%. Esses dados são alguns de uma ampla gama de outros indicadores que, no Dossiê, são contrapostos para indicar hierarquias perversas, inclusive, entre os pobres.

Note-se que o Dossiê sobre Assimetrias Raciais é elaborado e divulgado por uma agência feminista, a Rede Saúde, o que é um avanço e aponta para a possibilidade de enfrentamento ao desafio maior destes tempos, que anuncio como o da alquimia dos enfoques sobre identidades para um conhecimento/ação transformadora.

O teorema subjacente ao conhecimento alquimista era de que haveria uma prima matéria, comum a metais bastante diferentes entre si. Para a produção de um metal superior, o ouro, haveria que se combinar, por exemplo, cobre, ferro e prata.

Chegar a tal matéria, transformando-a, exigia do alquimista experiência nas técnicas de laboratório e uma postura filosófica própria. O alquimista seria um ativista, por um conhecimento militante.

Ora, as categorias raça, gênero e geração têm em comum serem atributos (baseados em relações sociais) com significados, histórias, políticas, culturais e econômicas, organizados por hierarquias, privilégios e desigualdades, amparados por símbolos particulares e 'naturalizados'.

A combinação de categorias como gênero, raça e geração na classe não é uma simples operação de somas de discriminações ou de linguagens próprias e pode dar origem a sujeitos políticos mais ricos e criativos, além dos esquemas duais das identidades-alteridades, e este é um desafio (CASTRO, 1992).

Se o debate sobre identidades veio enriquecer o conhecimento/ativismo acerca dos diversos sistemas de desigualdades/iniqüidades sociais, por outro lado, há o risco de uma pós apreensão pós moderna de tais sistemas,—por raça/etnicidade, gênero e geração, por exemplo— por enfoques parcializados, reformistas e fragmentados, ou seja, apostando-se em políticas de identidade, deixando de lado a riqueza das identidades na política. O desafio maior é como ao mesmo tempo, combater uma e todas as injustiças sociais, combinando, portanto políticas focalizadas e universais; fazendo o nexo entre distintos movimentos sociais e não perder a perspectiva político-crítica sobre a sociedade estruturada em classes sociais.

Segundo as feministas Barret e Hamilton, já em escrito de 1987, “apreender a diversidade sem perder-se na fragmentação, vem se tornando um dos maiores desafios do trabalho de corte feminista hoje”. (CASTRO, 1992, p. 57).

Destaca o “*Dossiê Assimetrias Raciais no Brasil*”: em 2001, os afro descendentes representavam 69,3% dos 10% mais pobres da população, enquanto os brancos representavam, apenas, 32,3%. No extremo oposto, ou seja, entre o centésimo mais rico da população, os afro descendentes são apenas 8,0% e os brancos 88,8%. (CASTRO, 1992, p.57).

Em relação a essa citação, argumento que, em primeiro lugar, 32,3% de pobres brancos não é “apenas”, mas também uma alta proporção de pobres. E não haveria que se ter como projeto progressista apenas o se contentar em diminuir a proporção de pobres negros para se igualar à proporção de pobres brancos. Em segundo lugar, é também limitada a insinuação implícita de que há que aumentar a proporção de afro descendentes entre os mais ricos e deixar intacta a estrutura de classe, de acumulação e distribuição de riquezas.

O conceito de igualdade é um ganho do léxico liberal, mas tem também artimanhas que podem colaborar para reproduções de códigos tradicionais, limitantes de mudanças e do exercício da criatividade. O vocabulário da igualdade, muitas vezes, não dá conta da riqueza de linguagens das distintas identidades e como o reconhecimento de tais singularidades e diferenças podem colaborar para sociedades em que se apele menos para identidades fixas, mas, principalmente, para o direito de se inventar formas de ser, estar e se relacionar.

Assim, por exemplo, o debate e ativismo pelos direitos do homoerotismo, ou do amor entre pessoas do mesmo sexo vem questionando o referir-se a gênero— um sistema de relações sociais assimétricas, com diferenças quanto a poder— somente para as relações entre homens e mulheres. Algumas feministas também questionam o conceito de igualdade entre homens e mulheres e jogam com o direito de a mulher se reinventar de formas múltiplas. Desse modo, se estaria desestabilizando conceitos e ênfases em identidades fixas.

É quando a radicalidade estaria em ir além da igualdade de direitos, mas buscar relações sociais de respeito às diferentes formas de ser, de se apresentar e mais do que isso, buscar diálogos, compreender e aprender com a riqueza das diferenças, das várias histórias singulares.

Não bastaria, assim, quando se ensina nas escolas a história dos afro descendentes, falar dos escravos como vítimas, mas haveria que se ressaltar as histórias de resistências, as lutas por liberdade e as contribuições político-culturais dos povos negros. Ou seja, uma educação integral e inclusiva não apenas combate formas racistas e preconceituosas, ou se tocaia em tolerâncias, mas investe em aprender, interagir, dialogar com os outros, enriquecendo o conceito de identidade para além das diferenças.

O movimento negro vem resgatando a sabedoria do conhecimento, da cultura africana no Brasil, sua crítica implícita à sociedade de consumo e ultrapassagem das divisões sexuais, como a expressão musical e corporal mais que super estrutura, é, sim, linguagem de comunicação que ressalta o valor do lúdico. Segundo Hernandez (2005), a África que nos é ensinada é uma invenção colonial:

[...] o saber ocidental constrói uma nova consciência planetária constituída por visões de mundo, auto-imagens e estereótipos que compõem um “olhar imperial” sobre o universo. Assim, o conjunto

3 de escrituras sobre a África, em particular entre as últimas décadas do século XIX e meados do século XX, contém equívocos, pré-noções e preconceitos decorrentes, em grande parte, das lacunas do conhecimento, quando não do próprio desconhecimento sobre o referido continente. Os estudos sobre esse mundo não ocidental foram, antes de tudo, instrumentos de política nacional, contribuindo de modo mais ou

menos direto para uma rede de interesses político-econômicos que ligavam as grandes empresas comerciais, as missões, as áreas de relações exteriores e o mundo acadêmico. (HERNANDEZ, 2005, p. 18).

Um desafio à escola, se engajada em uma educação anti racista, é buscar dialogar sobre uma outra história dos/das oprimidos/as, indo além das vitimizações (sobre raça e educação, ver, entre outras, as obras de Miranda, Aguiar e Di Pierrô (2004), Silva (2004) e Silva, (2003)).

A inclusão do debate sobre raça nas escolas vai além do necessário reconhecimento dos direitos humanos dos afro descendentes, é um tipo de reparação histórica e tem a ver com um projeto de nação, um projeto nacional de educação que reconheça “as diferentes culturas constitutivas da nação brasileira, as relações que mantêm entre sí grupos étnico/raciais e integrantes seus, assim como outras relações sociais”. (SILVA, 2004, p. 388).

A inserção da história da África e do povo negro nos currículos escolares é um avanço, mas há que se cuidar para saber de que que África se fala, que negro aí se retrata, e como as mulheres negras e suas reivindicações são representadas. Portanto, para fazer frente a tal desafio, por uma educação anti racista e anti sexista, haveria que se contribuir para que a escola mais se abrisse ao conhecimento dos movimentos sociais, como o das mulheres negras. Quando racismo e sexismo se conjugam, as conseqüências nefastas se multiplicam. Segundo Carneiro (2004):

Antes da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em setembro de 2001, na África do Sul, as organizações de mulheres negras brasileiras produziram uma Declaração na qual constata-se que a conjugação do racismo com o sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida.

Esses se manifestam em seqüelas emocionais com danos à saúde mental rebaixamento da auto-estima; numa expectativa menor de vida, em cinco anos, em relação às mulheres brancas; num menor índice de nupcialidade; e, sobretudo, no confinamento nas ocupações de menor prestígio e remuneração. Essas práticas discriminatórias consubstanciam o matriarcado da miséria que caracteriza as condições de vida das mulheres negras no Brasil. (CARNEIRO, 2004, p. 76).

O resgate do saber dos movimentos sociais para uma prática cotidiana por direitos humanos diversificados é, de fato, um desafio à escola e também para os próprios movimentos, exigindo que mais se trabalhe em redes, quer entre movimentos, quer com outras instituições, como a escola.

O feminismo é uma prática, um conhecimento que tem possibilidades que o ultrapassam como movimento social em defesa das mulheres. Até em suas versões institucionalizadas de

corte liberal, contribui para uma política cultural orientada para a construção de forças contra-hegemônicas, ao introduzir elementos desestabilizadores como, por exemplo:

- I. questionar as diferenças de posição entre homens e mulheres nas relações capital/trabalho;
- II. apontar combinações entre o público e o privado, que afetam formas de venda da força de trabalho—sugerindo, assim, sem assumir, a materialidade do princípio marxista de que há várias populações no e para o capital;
- III. questionar princípios iluministas como o de um “sujeito universal”—o homem e a mulher—e de princípios genéricos, como liberdade, igualdade e fraternidade—, pelos quais se omitiria contradições de interesses e as violências entre ‘iguais’;
- IV. enfrentando uma razão dicotômica, como as separações entre a macro e a micro política da cotidianidade; entre condições objetivas e subjetivas; entre a razão e os sentimentos, e entre a esfera pública e a privada.

O movimento de mulheres negras é um dos avanços mais importantes da última década do feminismo no Brasil, e não ao azar, nesse, as mulheres jovens têm contribuído para uma outra forma de se expressar culturalmente, como por exemplo, um Hip Hop não machista, o reconhecimento da beleza negra e o resgate da auto-estima da mulher negra.

Em suma, com tal hibridismo de movimentos-negro, feminista e juvenil ampliam-se os lugares de luta e de afirmação de direitos, mas também se questionam culturas calcadas no produtivismo e no economicismo.

Mas, um desafio maior à escola e ao conhecimento em geral é como ser atento às especificidades e não se perder em fragmentações, promovendo somas criativas que não anulem cada identidade. Quando se desagrega a população por sexo, raça/etnicidade e geração, outras heterogeneidades são reveladas, confirmando o reforço das desigualdades na contemporaneidade brasileira e o anúncio de que esta é uma tendência que se acentua com o livre jogo do mercado. São os jovens negros que apresentam as mais baixas taxas de atividade e mais altas taxas de desemprego. Os jovens negros, entre 15 a 18 anos, nas áreas metropolitanas no Brasil, têm taxas de desemprego superior à média para a população adulta total (cerca do 8%), com uma variação entre 17% e 23%.

As crianças, os adolescentes e os jovens de cada sexo/gênero e de diferente inscrição racial têm o direito de serem considerados em suas individualidades. Fazem jus a serem considerados tanto em políticas universais como a serem sujeitos de políticas específicas, e

terem respeitados seus direitos culturais, sociais e políticos, como o de mais se considerar, por exemplo, no caso dos jovens, culturas juvenis, formas de expressão, o direito à autonomia, à participação, a ter tempo e oportunidades de estudar, de se informar e de se divertir.

É quando escola é mais que uma das várias instituições pelas quais eles/elas circulam, é o lugar de “aprender a ser” e do “aprender a viver juntos” (DELORS, 2001) , que, segundo os princípios da UNESCO sobre educação e cultura de paz, são dimensões tão importantes como o “aprender a fazer” e “o aprender a conhecer”-que, em perspectiva transdisciplinar, deveriam ser conjugadas àquelas.

No entanto, falta ainda estimular debates mais ampliados na escola sobre perspectivas de políticas e programas pedagógicos em relação às crianças e aos jovens, considerando sua diversidade e as desigualdades, segundo raça, gênero, classe e outras demarcações sociais. Cabe também refletir sobre como a escola lida e se prepara para a diversidade e colabora tanto para a formação de sujeitos de direitos, como se constitui em lugar de exercício de cidadanias, inclusive a étnico-cultural e por gênero, considerando, insiste-se, singularidades de crianças e jovens.

No *Dossiê Assimetrias Raciais* (REDE FEMINISTA DE SAÚDE, 2003) se lê:

Em 2001, a taxa de ocupação das crianças e adolescentes entre 10 e 13 anos era de 9,0%, quase duas vezes mais elevada do que a taxa apresentada pelas crianças brancas que era de 4,9%. Na faixa etária entre 14 e 15 anos, embora haja uma substantiva elevação da taxa de ocupação dos jovens brancos (16,8%) a taxa de participação de afro descendentes permanece superior (20,1%). (REDE FEMINISTA DE SAÚDE, 2003).

Ora, 10 a 15 anos são tempos de estudar, de brincar e se divertir, direitos negados às crianças e adolescentes negros.

Entre os de 15 a 24 anos, para cada 100 homens brancos pobres, existem 110 mulheres brancas, 211 mulheres negras e 214 homens negros. Na faixa etária de 7 a 14 anos, por sua vez, para cada 100 meninos brancos pobres, há 103 meninas brancas, 189 meninas negras e 203 meninos negros pobres.

Ou seja, na alquimia entre raça e gênero, na classe, algumas mulheres, principalmente, se crianças e jovens, perdem mais que as outras, e não necessariamente os homens se destacam como em melhor situação, o que alerta contra referências generalistas e políticas públicas para identidades em si, sem consideração da heterogeneidade que comporta cada uma.



Existe um vazio no plano de políticas públicas em termos de uma educação que questione a sexualidade tradicional, que invista na auto-estima das meninas, das mulheres jovens, na formação de uma massa crítica juvenil, o que deveria se iniciar na infância e na pré-adolescência.

A questão da auto-estima das meninas negras e sua influência na proficiência escolar, no ânimo, no posicionar-se na vida, vem sendo destacada por várias pesquisas (ver, entre outros, Cavalleiro (2001); Halmenschlager (2001) e Henriques (2002).

Pesquisas da UNESCO em escolas (ABRAMOVAY; RUA, 2002) em elaboração<sup>1</sup> vêm coletando referências a formas sutis de discriminação racial nas escolas, quer nas relações professores e alunos, quer entre alunos, inclusive entre os da mesma inscrição racial, entre os negros, o que indica a força do sistema racista em que as próprias vítimas passam a colaborar em sua reprodução. São apelidos de cunho racista, que, muitas vezes, são considerados como “brincadeiras” por professores, pelos agressores e até pelas próprias vítimas, mas que deixam marcas na auto-estima e no desempenho escolar. São professores que acariciam ou chamam mais ao quadro a aluna mais clarinha, mas não os de pele negra, que, muitas vezes, ficam sempre sentados no fundo da sala. É a menina que esconde as tranças ou o cabelo enrolado para que não a chamem de “bom bril” ou “pixaim”.

Professores costumam reagir, considerando que não há racismo nas escolas, ou que é função exclusiva da família educar para a convivência com o/a considerados “diferentes”, e muitas vezes “inferiores”. E assim se abdica de pilares da educação, o ensinar a ser e o ensinar a conviver (DELORS, 2001) e se contribui para a sedimentação no Brasil, do “racismo cordial”, aquele do qual ninguém é culpado.

Vem se também alertando, em pesquisas da UNESCO, sobre a homofobia nas escolas e a baixa reação institucional contra tal violência (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004).

A educação escolar integral, voltada tanto para o exercício de direitos de cidadanias e o educar cidadãos, cidadãs para serem sujeitos de direitos, enfrenta-se a outras instituições que devem ser conquistadas, como a família e a mídia. Instituições que tendem, muitas vezes, a formar para a submissão e a domesticar corpos e vontades.

Na mídia, por exemplo, a violência é gratificada, e o reconhecimento social da mulher passa pela coisificação do seu corpo, em especial, se jovem. Então, como pedir a crianças e jovens mulheres, em particular às que são afrodescendentes, vivem em bairros pobres,

1 Pesquisa UNESCO e SAEB/INEP/Ministério da Educação sobre Proficiência Escolar e Questões Raciais em realização em 5 cidades/capitais do Brasil, a serem publicadas em 2005 (coordenação Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay).

entre múltiplas violências, “desempoderadas”, sem perspectivas, que se recusem a serem tratadas como coisas, “cachorras” no pornofunk, quando o seu corpo é uma fronteira de poder, o poder da sedução, ainda que seja um poder que a reduz a mais uma “dominada”, violentada?

Mas, na escola, o comum é que o universo feminino infantil e juvenil, guardadas suas singularidades, tenham suas referências culturais, os sentidos de seus corpos silenciados por uma educação tradicional, ou por valores de uma “adulocracia” bem intencionada mas distante de tal universo.

Entretanto, os tempos são propícios para o desenvolvimento de um capital cultural político infantil e juvenil, com orientação feminista e étnico-racial própria, para que crianças e jovens sejam sujeitos dos seus direitos. A escola vem passando por críticas. Muitas vêm realizando experiências inovadoras (ver sobre algumas experiências pedagógicas sensíveis à etnicidade/raça e direitos dos afro descendentes em Halmenschelager (2001) e Silva, (2003). A escola vem também reunindo conhecimento por direitos e cidadanias e esforçando-se por uma educação de qualidade.

Movimentos sociais, como o feminismo, o movimento negro, e o movimento juvenil ganham visibilidade e legitimação social, ainda que não em termos ideais, mas contando com contraparte institucional, como secretarias específicas, programas e leis.

Termino, enfatizando que não basta referir-se a múltiplas identidades e desigualdades sociais e advogar sua alquimia para uma ação transformadora de mentalidades e ambiências, como a da escola.

Cada identidade tem necessidades, formas de expressão cultural e contribuições civilizatórias próprias, como a que se orienta pela construção social entre os sexos e pelo direito a expressões múltiplas da sexualidade-gênero; ou aquela que se realiza na humanidade singular das pessoas de diferentes inscrições raciais-raça; ou a que se formata por vivências dos que estão em ciclos de vida próprios, como as crianças e os jovens-geração.

Cada identidade também se realiza por sistemas de discriminações e ideologias que lhe são impostos.

De fato, não basta, por um lado, re-acessar o debate sobre classes sociais, amalgamando diferenças e desigualdades. Mas, por outro, também não se ganha ao substituí-lo por conhecimentos fragmentados. Há, sim, que se enriquecer a reflexão sobre pobreza, injustiças e sistema de classes sociais, considerando a multiplicidade do real.

Como afirma, por exemplo, Telles (2003), em livro sobre desigualdades raciais no Brasil:

essas não são meramente o resultado da escravidão ou de grandes desigualdades de classe, mas de uma contínua prática social preconceituosa, de cunho racial. A noção popular sobre raça é transmitida através de estereótipos da mídia, de piadas, das redes sociais, do sistema educacional, das práticas de consumo, dos negócios e pelas políticas do Estado. (TELLES, 2003, p.306).

Há que, ao mesmo tempo, fortalecer as agências e sujeitos políticos pelos direitos de cada identidade, como os movimentos sociais; colaborar por redes entre movimentos sociais e difundir uma pedagogia militante contra todas as discriminações.

E há que se estimular os professores para estarem em alerta, para o exercício de uma educação por cidadanias e diversidade em cada contacto, na sala de aula ou fora dela, em uma brigada constante anti-racista, anti-sexista e de respeito aos direitos das crianças e dos jovens, tanto em ser como em vir a ser; não permitindo a reprodução de piadas que estigmatizam, tratamento pejorativo sobre fenótipos étnico-raciais, e, antes de tudo, cuidar como se relaciona com os seus alunos, pois, muitas vezes, em nome da igualdade, da insensibilidade para necessidades diversificadas se colabora para que a criança e o jovem se sintam como desiguais.

O racismo, o sexismo, o adultismo que temos em nós se manifesta de forma sutil, não é necessariamente intencional e percebido, mas dói, é sofrido por quem os recebe, então é violência. E marca de forma indelével as vítimas que, de alguma forma, somos todos nós, mas sempre alguns, mais que os outros, como as mulheres, os negros, os mais jovens e os mais pobres.

Estar consciente de que podemos ser educadores em todas as nossas relações sociais e por novas e melhores formas de convivência é um desafio e, muitas vezes, uma angústia, pois nos revela sentimentos e valores que não questionávamos. Lembro de um professor que, em uma das pesquisas da UNESCO, discutindo sobre preconceitos contra homossexuais, honestamente declarou: “sempre fui assim, não sei lidar com isso”.

Mas se aprende. E o se reinventar, o aprender-ensinar-aprender, se é um desafio, é também uma das mais belas gratificações do ser professor/aprendiz.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- CARNEIRO, Suely. Raça, gênero e ações afirmativas. In: BERNARDINO, Joaz; GALDINO, Daniela (Org.). **Levando a raça a sério**. Rio de Janeiro: UERJ, 2000. (Coleção Políticas da Cor).
- CASTRO, Mary Garcia. Alcance e limites das políticas de identidade. **Democracia Viva**, n.19, p.12-21, nov.-dez.2003.
- \_\_\_\_\_. Alquimia de categorias sociais na produção dos sujeitos políticos. **Revista Estudos Feministas**, v.10, p. 57-74, 1992.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro; Summus, 2001.
- DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 6. ed. Brasília: UNESCO; MEC; Cortez, 2001.
- HALMENSCHLAGER, Vera Lúcia da Silva. **Etnomatemática**: uma experiência educacional. São Paulo: Selo Negro; Summus, 2001.
- HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero nos sistemas de ensino**: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002.
- HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula**. Visita à História Contemporânea. São Paulo: Selo Negro; Summus, 2005.
- MIRANDA, Claudia; AGUIAR, Francisco Lopes; DI PIERRÔ, Maria Clara (Orgs.). **Bibliografia básica sobre relações raciais e educação**. Rio de Janeiro: UERJ, 2004. (Coleção Políticas da Cor).
- REDE FEMINISTA DE SAÚDE. **Dossiê assimetrias raciais no Brasil**: alerta para elaboração de políticas. Brasília, 2001.
- SILVA, Cidinha da (Org.). **Ações afirmativas em educação**: experiências brasileiras. São Paulo: Selo Negro; Summus, 2003.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Projeto Nacional de Educação na perspectiva dos negros brasileiros. In: CONFERÊNCIAS DO FÓRUM BRASIL DE EDUCAÇÃO, 2004, Brasília. **Anais...** Brasília, 2004.
- TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.