

IDENTIDADE NEGRA, DISCURSO E AUTORRECONHECIMENTO: PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Angélica Maria Vieira Cruz¹

angelica.vieira@ufpe.br

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento²

nonatorr@ufpi.edu.br

RESUMO: *A perspectiva de uma educação antirracista é permeada por amplas reflexões, sendo uma delas o reconhecimento e afirmação da identidade negra. Nos estudos relativos ao debate sobre identidade, essa apresenta-se como um processo em constante construção e influenciada por diversos fatores. O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre alguns aspectos colonizantes e discursos emitidos por diversos sujeitos, que podem dificultar a afirmação da identidade negra na sociedade de modo geral, e nos espaços educativos de modo particular, bem como sobre os usos de classificações raciais no autorreconhecimento que também traduz essa dificuldade. A partir de um levantamento bibliográfico, elencamos alguns autores que tem se dedicado sobre o tema, e a partir deste construímos nossas reflexões. As leituras apontaram a existência de uma relação dialógica entre identidade e autorreconhecimento, bem como demonstram os diferentes fatores que influenciam essa relação, sendo o espaço escolar um destes.*

Palavras Chaves: *Identidade; autorreconhecimento; discurso; antirracismo; educação.*

ABSTRACT: *The perspective of an anti-racist education is permeated by broad reflections, one of which is the recognition and affirmation of black identity. In studies related to the debate on identity, this is presented as a process in constant construction and influenced by several factors. The present work aims to reflect on some colonizing aspects and discourses emitted by different subjects, which can hinder the assertion of black identity in society in general, and in educational spaces in particular, as well as on the uses of racial classifications in self-recognition which also translates this difficulty. Based on a bibliographical survey, we list some authors who have been dedicated to the topic, and based on this, we build our reflections. The readings pointed out the existence of a dialogical relationship between identity and self-recognition, as well as demonstrating the different factors that influence this relationship, with the school space being one of them.*

Keywords: *Identity; self-recognition; discourse; anti-racism; education.*

1 Mestranda em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Integrante do GPADIE (Grupo de Pesquisa em Antropologia, Diversidade, Interculturalidade e Educação).

2 Doutor em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e professor Adjunto II, do Centro de Ciências Humanas e Letras, Departamento de Ciências Sociais e Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Piauí - UFPI.

INTRODUÇÃO

O espaço escolar apresenta-se permeado por diversos grupos e sujeitos, e muitas vezes suas relações podem apresentar-se de forma conflituosa. No que se refere a questão étnico-racial, a escola reflete várias relações de poder presentes no meio social, como as marcas da colonialidade que marginalizam práticas, saberes e histórias, além do consequente racismo decorrente desse processo.

Essa colonialidade presente em diversos espaços, como na escola, reflete a construção sociohistórica do país. No que diz respeito, às reflexões sobre a formação da identidade negra na escola, foco deste trabalho, percebemos que o imaginário histórico construído em torno da identidade nacional brasileira reflete também nessa formação. Cabe destacar que o projeto de embranquecimento presente na formação da identidade nacional baseado em um ideal de mestiçagem dificultou a construção da identidade, em especial, ao dividir mestiços e negros. Esse processo que buscou ocultar os conflitos raciais em torno da “identidade brasileira” dificultou a afirmação da identidade negra, assim como de suas manifestações sociais e culturais. A dificuldade de afirmação dessa identidade reflete também nos processos de autodeclaração/autorreconhecimento étnico-racial, em especial, em torno da figura do “mestiço”, assim como da atual terminologia “pardo”.

Segundo diversos autores como Fanon (2008), Guimarães (1999), Moita Lopes (2002), Loureiro (2004), Taylor (1997), os processos de autorreconhecimento étnico-racial e de diversos discursos emitidos podem constituir importantes ferramentas para a formação da identidade e, conseqüentemente, para uma melhor convivência em meio a diversidade. No que diz respeito à escola, apresenta-se uma perspectiva de uma educação antirracista diante de tais processos que permeie o ambiente escolar e os seus diversos sujeitos.

Dessa forma, no presente trabalho refletimos sobre como a presença de um debate antirracista dentro da escola contribui para a construção da identidade negra dos discentes, em especial no que diz respeito aos discursos envolvidos dentro da instituição escolar e ao processo de autorreconhecimento dos alunos. Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico no intuito de demonstrar outras experiências, bem como construir um aparato teórico que nos permitisse uma melhor compreensão e análise do fenômeno estudado.

Com isso, o presente trabalho está organizado a partir dessa introdução, onde apresentamos o tema, objetivos e metodologia, mais três seções, além das considerações finais. Na primeira seção, buscamos refletir sobre a presença das marcas da colonialidade no âmbito escolar e a importância de um debate para uma educação antirracista. Na segunda, apresentamos a discussão sobre o processo de mestiçagem e de identidade nacional que dificultou a afirmação da identidade negra. Na terceira seção, há uma reflexão baseada em diversos autores sobre o processo de autorreconhecimento étnico-racial e a sua relação dialógica com a formação da identidade, e por fim, algumas considerações.

COLONIALIDADE NA ESCOLA E A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

As instituições sociais refletem a construção de uma “identidade legitimadora” da ideologia dominante, conforme Castells (2000). Os sujeitos reproduzem essa identidade ligada a dominação estrutural da sociedade e a internalizam, mesmo em meio às negociações e relações de poder envolvidas. Sendo a escola uma instituição social importante na formação desses sujeitos, essa identidade legitimadora reflete nesse espaço de forma colonizante, pois reprime particularidades sociais, políticas e culturais de populações negras e indígenas que sofreram com o processo de escravização.

O debate sobre colonialidade diz respeito a herança cultural da colonização, sendo classificada em três tipos: do poder, do saber e do ser. A primeira demonstra que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não desapareceram com o fim do período histórico da colonização, pois ainda hoje é vista como um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno colonial, ou seja, com a formação do mundo capitalista que articula as regiões periféricas da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global (QUIJANO, 2005).

O saber e o ser também constituem classificações da colonialidade, uma vez que desde o período colonial há uma invenção do “outro”, do colonizado, sendo este “outro” visto de modo inferiorizado. A construção histórica de um ponto de partida de observação, científico e supostamente neutro – *la hybris del punto cero*, (GÓMEZ, 2005), na realidade, traduz um olhar eurocêntrico e colonizador. O ser também possui um olhar colonizado, pois somos marcados subjetivamente pela colonialidade tanto individual como coletiva, e mostra-se também ser um processo que afeta a própria formação de identidades, visto que o colonialismo impôs a internalização de associações relacionadas à raça, como o “branco” ser relacionado à um maior desenvolvimento cognitivo e de maior aceitação social (MIGNOLO, 2010).

Fanon (2008) ao analisar a condição do homem negro na França e em suas colônias, como nas Antilhas e na Martinica, na primeira metade do século XX, afirma que a inferioridade foi algo sentido historicamente como uma inferioridade econômica em uma visão marxista, contudo é inevitável negar a sua afetação no ser que se reflete na tentativa do negro fugir à sua individualidade, visto ser subjugado, explorado e não reconhecido pelo homem branco.

O autor se utiliza durante toda a sua discussão de uma análise estrutural marxista, e argumenta que a imprescindibilidade de uma luta por mudanças na estrutura social:

Surge, então, a necessidade de uma ação conjunta sobre o indivíduo e sobre o grupo. Enquanto psicanalista, devo ajudar meu cliente a conscientizar seu inconsciente, a

não mais tentar um embranquecimento alucinatório, mas sim a agir no sentido de uma mudança das estruturas sociais (FANON, 2008, p. 95).

Esse complexo de inferioridade revela-se em uma espécie de psicopatologia, um processo de interiorização dessa inferioridade. Essa interiorização acontece a um nível psicológico e inconsciente, que o autor chama de complexo psicoexistencial, na qual o preto assemelha-se a um tipo neurótico obsessional reprovando a sua cor, aniquilando o seu estar-aqui em uma tentativa frenética de tornar-se branco. Para constatar isso, ele analisa a condição do homem negro em relação ao homem branco em especial nas colônias francesas e utilizando-se também da análise de alguns romances.

Embora, os autores citados anteriormente tratem a questão da identidade negra em uma perspectiva macroestrutural anticolonial e decolonial, também podemos analisar tais reflexões na escola, visto ser uma instituição que reflete processos sociais marcados pela colonialidade. A raça constitui um dos elementos estruturantes na formação do sistema mundo moderno/colonial, e está presente nas colonialidades do saber e do ser. A distribuição desigual de conhecimento relativa às culturas silenciadas e negadas, assim como a visão negativa sobre as políticas culturais e a dificuldade de reconhecimento da afrodescendência e da herança indígena são alguns dos aspectos colonizantes que podem ser observados na escola.

Para Gomes (2012), a escola representa uma instituição importante no processo de construção das identidades sociais e pode proporcionar a construção de um olhar mais alargado, ou seja, uma educação como processo de humanização. Para a construção de uma educação humanizada, também é necessário reconhecer que a questão da diferença está presente tanto dentro, como fora dos muros da escola, o que reflete na forma como a escola trata os aspectos da colonialidade abordados. A forma como essa diferença é tratada interfere nas relações de aprendizagem e socialização, conforme Tosta (2011).

Uma prática educativa que possa concretizar-se como instrumento no combate ao racismo é de fundamental importância. Como afirma Munanga (2005), a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos negros e afrodescendentes são apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico somando-se a formação de uma imagem negativa em torno de populações não-brancas desde o processo colonizador. A escola por muitas vezes por ser concebida como fornecedora de saberes clássicos, pode acabar invisibilizando determinados conhecimento e identidades

Assim, mostra-se necessário reflexões e estratégias para a construção de uma educação antirracista e de afirmação da identidade negra. Gomes (2001) nos aponta que em primeiro lugar, é essencial o reconhecimento da existência de racismo na escola e o entendimento conceitual da temática pelos educadores que possam auxiliá-los a identificar práticas racistas. Outro aspecto essencial seria discutir como a instituição tem tratado as relações raciais, e a partir disso colocar em práticas iniciativas de projetos pedagógicos que

dialoguem com ONG's e movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro. Ou seja, é necessária uma ação conjunta que mobilize diversos sujeitos para a concretização de mudanças nas práticas de como a escola lida com as relações étnico-raciais.

O PROCESSO DE MESTIÇAGEM E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

A dificuldade de autorreconhecimento em relação ao uso de classificações raciais e à afirmação da identidade negra provoca a reflexão sobre como a construção histórica da identidade nacional dificultou a afirmação dessa identidade. Conforme Munanga (1999) e Ortiz (1994), o projeto que se construiu ao longo da História do Brasil e que pautou a construção de um ideal nacional e de embranquecimento ainda está presente ideologicamente, embora tenha fracassado do ponto de vista prático.

O mestiço foi idealizado como símbolo da identidade brasileira e refletiu um modelo sincrético, assimilacionista e não democrático construído pela elite dominante. Conforme Munanga (1999), as identidades de povos indígenas e negros foram reprimidas e inibidas de manifestar-se diante da “cultura nacional”. Esse processo foi ainda marcado por uma perseguição desses grupos ao ideal de branqueamento de forma a tentar escapar dos efeitos da discriminação racial.

Dentro de tal discussão, Ortiz destaca o “mito ou fábula das três raças” que permite aos indivíduos de diferentes classes e grupos de cores se unirem em torno de uma identidade dita nacional. Tal questão acarreta uma certa perda para o movimento negro, pois esvazia-se a especificidade da origem de manifestações sociais e culturais negras, como o samba; assim como, dificulta o discernimento entre as fronteiras de cor ocultando conflitos raciais.

A problemática em torno do mestiço e da fábula das três raças coloca-se no cerne da construção de um ideal nacional pautada na anulação ou supressão das identificações étnicas, em especial de negros e indígenas. Munanga (1999) aborda que embora o conceito de mestiçagem possua originalmente um sentido biológico de troca ou fluxo de genes entre populações, a abordagem raciologista é a que mais impera nesse estudo em que a mestiçagem aconteceria entre “grandes raças” definidas a priori que um tipo “puro”. As classificações “branco”, “negro”, “amarelo”, “mestiço” seriam categorias cognitivas herdadas do processo de colonização com conteúdo mais ideológico, do que biológico. Vejamos:

A ideia de uma nova etnia nacional traduz a de uma unidade que restou de um processo continuado e violento de unificação política por meio de supressão das identidades étnicas discrepantes e de opressão e repressão das tendências virtualmente separatistas, inclusive dos movimentos sociais que lutavam para edificar uma sociedade mais aberta e solidária (MUNANGA, 1999, p. 100).

Conforme apontado anteriormente, esse ideal de branqueamento construído pela elite pensante e política também é perseguido individualmente por negros e mestiços para escapar da discriminação, contudo não reflete na prática em uma realidade mais “integradora” já que os mestiços constituem, pela sua importância numérica, a categoria social mais excluída e discriminada (MUNANGA, 1999). O autor ainda afirma que a estratégia de levar o mestiço a aceitar o branqueamento para encontrar um melhor lugar na sociedade é uma tentativa de reduzir o descontentamento entre as raças, e por consequência, de provocar um processo de desunião entre negros e mestiços.

Os defensores do branqueamento viam no dito “mulato ou mestiço” a ponte étnica entre o negro e o branco. A categoria mestiça reflete a atual categoria censitária “parda” na qual Munanga cita dados censitários para fundamentar a ideia de que tais categorias reforçam o ideal de branqueamento e dificulta o processo de afirmação da identidade negra. Como podemos observar:

Observa-se também que se a categoria censitária “parda”, na qual se incluem todos os mestiços, de acordo com os censos de 1980 e 1990, representa 39% da população, o número real deveria ser superior a essa porcentagem, porque, em função do mesmo ideal do branqueamento, muitos mestiços claros são drenados na categoria censitária “branca”, como muitos negros claros são ou podem ser contados na categoria “parda” (MUNANGA, 1999, p. 115).

Algo similar é abordado por Oliveira Filho (1999) na problemática referente a elaboração de um ideal nacional na história brasileira e que reflete também a construção dos dados do censo. Segundo ele, tal construção é articulada historicamente por uma elite agrária, hierárquica, monarquista, e conseqüentemente, a elite pensante, em torno da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Assim, tem-se a tentativa de resolução do imaginário político nacional através da ideia de um mito de origem brasileiro e na valorização do “mestiço”, e posteriormente na classificação parda, refletindo a absolutização, mitificação e distorção da diversidade. A categoria censitária parda é apresentada como um discurso legitimador da mestiçagem, mas que na realidade nega a diversidade e tenta ser uma solução pacífica para os conflitos raciais e contradições sociais.

Em relação ao combate e a elaboração de uma agenda antirracista em torno desses processos, destaca-se a atuação do Movimento Negro, em especial, a partir dos anos 1980 quando a ideia integracionista do mito da democracia racial se transforma numa ideologia oficial. E assim, o movimento passa a apresentar de forma contundente um discurso racialista e multicultural: há uma revalorização da herança africana, e um combate a discriminação racial e a estrutura desigual de riquezas, poder e saber (GUIMARÃES, 1999).

Além de ser um discurso legitimador, o ideal de mestiçagem e de branqueamento apresenta conseqüências no processo de construção da identidade negra. Conforme Lima

(2006), os impactos do ideal de branqueamento e mestiçagem atingem a identidade, a psicologia social e a subjetividade do negro, ou seja, trata-se de uma ideologia que constrói um imaginário negativo sobre o negro que ao atingir sua identidade e autoestima, ainda o culpa pela discriminação e justifica as desigualdades sociais a nível individual.

AUTORRECONHECIMENTO, DISCURSO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

Ao refletir sobre os processos de reconhecimento e sua relação com a identidade, Taylor (1997) argumenta que um indivíduo ou um grupo de pessoas podem sofrer um verdadeiro dano se as pessoas ou a sociedade que os rodeiam lhe fornecerem representações ou imagens depreciativas até ao ponto em que sejam internalizadas. Tal situação ocorre, por exemplo, em diversos casos de racismo. Ou seja, para que os indivíduos negros consigam afirmar sua identidade é necessário no mínimo um reconhecimento positivo da diferença, que pode refletir tanto no que diz respeito aos discursos envolvidos como em políticas de reconhecimento.

Esse reconhecimento está diretamente atrelado ao discurso, visto que esse contribui diretamente na formação identitária. Segundo Moita Lopes (2002), nossas identidades sociais são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro, logo é uma construção que está sempre em processo. Nessa construção, há um importante papel das instituições sociais, e no caso, a escola se destacaria como uma instituição importante na legitimação de identidades sociais.

O autor trabalha com as narrativas construídas em uma sala de aula de uma escola pública do Rio de Janeiro com o intuito de perceber como as identidades sociais de raça, gênero e sexualidade são construídas no contexto de sala de aula, nas práticas de letramento. Os participantes constroem significados através do discurso ao se envolverem em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares, por meio da linguagem e envolvidas por relações de poder.

Conforme colocado por Silva (2014), identidade e diferença são resultados de atos de criação linguística, de um processo de produção simbólica e discursiva, e dessa forma são também marcadas pela indeterminação e pela instabilidade. As definições dessas duas categorias – identidade e diferença – é permeada por uma disputa entre grupos assimetricamente situados relativamente ao poder, e consequentemente de recursos simbólicos e materiais. Ao dividir e classificar, também se hierarquiza, o que geralmente se revela em binarismos, como masculino/feminino, branco/negro etc., na qual um dos termos é sempre privilegiado: “Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças” (SILVA, 2014, p. 83).

Assim, o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença em geral como uma normalização, ou seja, uma identidade é tomada como parâmetro ao qual as outras são hierarquizadas. Desde a formação da identidade nacional em tempos de República, como discutido anteriormente, tem-se a imposição de uma identidade legitimadora que tende ao embranquecimento, e que reflete nas classificações raciais, em especial na categoria pardo que tenta apaziguar os conflitos étnico-raciais.

Erikson (1969) aponta a interligação entre identidade individual e coletiva, e destaca o período da adolescência como fundamental nesse processo. Durante a adolescência, é construído um sentimento de identidade pessoal ligado a experiências anteriores, e de identidade coletiva com a relação estabelecida na vida social. Nessa relação com a sociedade, surge o sentimento de fidelidade em relação a uma causa ou a alguém. O desenvolvimento desse sentimento dependerá da coerência e ética estabelecida na história de vida do indivíduo.

No período da adolescência se estabelece uma identidade dominante e positiva do eu, um processo psicológico que reflete processos sociais, e que logo está em constante construção. Trata-se de uma etapa de mudanças intensas com a formação de expectativas em relação a diversas questões, incluindo aparência física. O adolescente ao somar suas experiências atuais com as anteriores realiza um projeto consciente para o futuro, e a partir da compreensão dessas etapas vividas, estabelece a identidade positiva do Eu (LOUREIRO, 2004).

Os processos históricos e de formação da identidade se cruzam. Durante a infância, os indivíduos absorvem valores e fatos construídos historicamente na cultura. As ideias presentes na história, nos mitos, na mídia, na ciência, entre outros campos são internalizadas, em especial, durante o período de construção da identidade positiva do Eu. A identidade também se relaciona com a uniformidade e continuidade de significado com os ideais do grupo, somado a um sentimento de solidariedade (ERIKSON, 1969).

Se a construção da identidade está relacionada com os valores e ideais do processo histórico elaborados pela ideologia dominante e absorvidos na infância e na juventude, como minorias oprimidas historicamente irão formar uma identidade positiva do Eu? Loureiro (2004) aponta essa reflexão, em especial, às pessoas negras:

O indivíduo que pertence a uma minoria oprimida e explorada, que tem consciência dos ideais culturais dominantes, mas que está impedido de segui-los, fica vulnerável ao processo de fundir as imagens negativas que o grupo dominante lhe atribui com as imagens negativas cultivadas dentro de seu próprio grupo. De se identificar com os protótipos negativos encontrados até aquele momento (LOUREIRO, 2004, p. 55).

Em uma pesquisa realizada com crianças e adolescentes de 1^a a 4^a séries de uma escola pública de São Paulo, entre 2002 e 2003, Carvalho (2005) constata como o processo de construção da identidade étnico-racial é bem marcante aos estudantes de Educação Básica. A análise revela as dificuldades das crianças para se autodeclarar, na qual terminologias como “rosa”, “bege”, “marrom”, “salmão”, “café com leite” são bem frequentes, além do termo “moreno” comum no vocabulário popular e um grande número de respostas para “branco” e “pardo”.

A autora também destaca uma maior tendência de classificar um maior número de alunos como brancos por parte dos professores e de como a heteroclassificação pode ser influenciada por fatores escolares. Ou seja, uma tendência ao embranquecimento dos alunos tanto pela autodeclaração, como pela heteroclassificação. Essa situação revela também a influência do olhar do “outro” na constituição da identidade étnico-racial, no caso como os discursos produzidos pelos docentes podem influenciar o autorreconhecimento dos alunos.

Conforme abordado anteriormente, o uso das classificações raciais associado aos diversos discursos dos sujeitos revela a dificuldade de afirmação da identidade negra, em especial na escola. Por isso, utilizamos aqui a expressão identidade étnico-racial para ressaltar a importância de uma articulação raça social/etnia, pois conforme Lima (2006), essas classificações muitas vezes não revelam uma noção de identidade para um debate na escola que considere a afrodescendência em uma perspectiva sócio-histórica. Assim, ao promover tal articulação pode ser possível gerar discussões que considerem o “ser negro” não somente reduzido a uma questão de cor e racismo, mas em uma visão que inclua o respeito e trato de suas cosmovisões e historiografias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre a construção da identidade negra é permeado pela influência de um processo histórico colonizante da formação da “identidade brasileira” baseada no branqueamento, na mestiçagem e em uma abordagem raciologista das diversas classificações de autodeclaração que criaram vários obstáculos para o desenvolvimento de um (auto) reconhecimento positivo da população negra. Os autores tratados articulam a necessidade de autorreconhecimento e do reconhecimento do Outro com a importância da

construção de classificações raciais (CARVALHO, 2005; GUIMARÃES, 1999; SILVA, 2014); o desenvolvimento de uma inferioridade no seu complexo psicoexistencial provocando a construção de uma identidade negativa, em especial na adolescência (ERIKSON, 1969; LOUREIRO, 2004; FANON, 2008); a influência do discurso e de suas relações de poder na construção identitária no espaço escolar (MOITA LOPES, 2002), e a necessidade de uma articulação etnia/raça que evidencie o debate em uma perspectiva sócio-política (LIMA, 2006).

De forma geral, nos apontam a relação dialógica entre identidade e autorreconhecimento, a natureza construcionista dos mesmos e como os diferentes fatores apontados influenciam nessa relação. Tais questões refletem também na instituição escolar, conforme apontado, já que a escola se constitui em um espaço formador e legitimador de conhecimento, construtor de narrativas, e conseqüentemente, também formador de identidades.

Assim, torna-se importante considerar como a escola trata os conhecimentos relativos à temática, bem como os próprios alunos, em especial negros/afrodescendentes, para que se possa visualizar como a instituição vem ou não contribuindo para a construção de uma identidade positiva dos mesmos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. P. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, n.28,p.77-95, jan./abr.2005.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 530p.

ERIKSON, ERIK et al. La juventud en el mundo moderno. Buenos Aires: Ediciones Hormé, 1969.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: Repensado nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GÓMEZ, S. C. -; La hybris del punto cero: Ciência, raza e ilustración en la Nueva Granada. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

GUIMARÃES, A.S.A Racismo e anti-racismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Maria Batista. Práticas cotidianas e identidades étnicas: um estudo no contexto escolar. 2006. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006.

LOUREIRO, S. A. G. Identidade étnica em re-construção: A ressignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo, na perspectiva existencial humanista. Edição. Belo Horizonte: O Lutador, 2004.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y la gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Identidades fragmentadas:A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Edição. Campinas, SP: Mercado de letras, 2002.

MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra. Petrópolis: Vozes, 1999. 140p .

MUNANGA,K. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) Superando o racismo na escola. 2.ed. revisada. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

OLIVEIRA FILHO, J. P.. Entrando e saindo da mistura In: _____Ensaio em Antropologia Histórica. 1a ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999. v. 1. 269p .

ORTIZ, Renato. Cultura Brasileira e Identidade Nacional. 5 ed. São Paulo: BRASILIENSE, 1994.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e America latina. A Colonialidade do saber, eurocentrismo e Ciências sociais. Buenos Aires. CLACSO. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAYLOR, Charles. Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

TOSTA, S. PEREIRA (2011). Antropologia e educação: culturas e identidades na escola. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 3 (6), 413-431.