

VI

O QUE SIGNIFICA ENSINAR CULTURA ATRAVÉS DA LEI N. 10.639/2003?

José Ricardo Marques dos Santos

Inspirado em Start Hall (2011) faz-se necessário perguntar: *Que cultura é essa das políticas de ação afirmativa?* O questionamento é necessário para conseguir compreender o novo contexto em que as populações descendentes de africanas e africanos no Brasil se encontram – principalmente a partir da promulgação da Lei n. 10.639/2003. Nesse período novos trabalhos acadêmicos têm trazido documentos empíricos que ampliam as subjetividades reconhecidas como parte das culturas afro-brasileiras e diáspóricas. Ao mesmo tempo que tem buscado complexificar os conteúdos dos currículos de todos os níveis de ensino.

Esta transformação só pode ser compreendida se aprofundarmos nossa visão sobre as inovações que a lei citada trás. Mormente, o ponto central para a nova conjuntura pode ser compreendido a partir de uma exegese sobre a forma como o conceito de cultura aparece no texto da lei, e qual sua relação com a forma como a própria norma pensa o ensino de história. É preciso compreender como, e de que forma, o ensino da cultura é também o ensino de história das culturas afro-brasileiras e diáspóricas.

Por outro lado, a questão acima levantada permite pensar a diferença da conjuntura brasileira em relação à produção bibliográfica anglófona¹. Dentro do debate nacional a aplicação da Lei n. 10.639/2003, que trouxe a obrigatoriedade do ensino da história da África e das culturas Afro-brasileiras, tem ocupado o centro do debate sobre a ação afirmativa ao lado da discussão acerca das reservas de vagas nas universidades.

Outrossim, os movimentos negros no Brasil ao longo do século XX demandaram por políticas educacionais, participando em todos os contextos em que foi possível a sua intervenção (Gomes, 2017; Rodrigues, 2005; 2011; Medeiros da Silva, 2013). Contudo, a necessidade de formação para que as professoras e professores da rede pudessem cumprir com a lei tem demandado do Estado este tipo de ação. No entanto, os movimentos negros e a comunidade acadêmica passaram a inquerir sobre os contextos em que as escolas se inserem, construindo um quadro bastante amplo de como se encontra o ensino das relações étnico-raciais para a educação. Concomitantemente, a antropologia no Brasil tem trazido pesquisas etnográficas sobre diversas culturas. Assim como os trabalhos de cunho pós-colonial e decolonial, mais contemporaneamente.

Nos últimos 20 anos houve a criação de diversos organismos nas máquinas públicas com a finalidade de gerir/criar políticas para as populações negras². Foge ao escopo aqui traçar a forma como a aplicação da Lei n. 10.639/2003 se relacionou com a criação destas

¹ Por conseguinte, este texto aborda a produção pós-colonial de língua inglesa, o que leva em consideração os Estados Unidos, Reino Unido, parte da África e caribe. Uma leitura completa teria que considerar toda a literatura em língua francesa. Esta primeira aproximação visa ser uma etapa para que no futuro isto seja possível.

² Estes órgãos foram criados a partir dos anos 2000. No entanto, a Fundação Cultural Palmares foi a primeira a ser criada em 1988, ainda no governo Sarney. Não obstante, estes órgãos também foram criados em municípios e estados.

instâncias administrativas e burocráticas, embora seja possível pensar esta relação³. A posterior criação da Lei n. 11.645/2008 tem uma trajetória um pouco diferente. Principalmente porque dentro da máquina pública as instâncias administrativas e burocráticas que têm como escopo a questão indígena são diferentes. Assim como o debate acadêmico também possui grandes diferenças que fogem ao escopo deste artigo.

Há, porém, certo consenso de que a política cultural para os povos indígenas foi diferente da destinadas às populações descendentes de africanas e africanos no Brasil. De novo, muito embora os paralelos sejam grandes, e pelo fato de que, em termos temporais ambos tenham sido alvo de uma política de representação operada pelo Estado, tratados de formas diferenciada por um mesmo regime de verdade, como afirma Foucault (2008).

Em função da lei supracitada ser uma norma jurídica, esta particularidade tornou necessário tanto discutir o *sujeito da representação* (Foucault, 2002) que estas políticas trazem, tanto quanto discutir sobre como esta nova norma jurídica poderia instaurar uma contradição no interior do Estado. Novamente, Foucault (1999; 2008b) nos traz uma pista. Para o autor a questão é trazer à tona as clivagens que os conteúdos sistemáticos escondem (Foucault, 1999, p. 11).

Para tanto, é preciso partir da prática, na forma como se apresenta, como ela é matéria de reflexão ao mesmo tempo que a fonte para a construção de um certo número de coisas (Foucault, 2008b, p. 04). Por conseguinte, parte-se aqui do pressuposto de que o Estado é uma forma de realidade descontínua (Foucault, 2008b, p.7).

Retomando a questão levantada, a partir da compreensão desta realidade, fica-se mais próximo de se compreender por que o ensino de história, neste caso particular, significa abordar novas formas imaginativas de construção do self (Gilroy, 2004, p. 40), diferentes daquelas sustentadas pelas políticas de Estado desde pelo menos a década de 1930. Institucionalmente é possível pensar que é nesta década que as principais representações sustentadas pelo Estado brasileiro sobre “o negro” foram criadas contemporaneamente (Medeiros da Silva, 2013), sobretudo a partir do ministério da Educação e Cultura. Há certo consenso das bibliografias sobre este processo.

A Lei n. 10.639/2003, em si, reconhece conjuntos de populações como *sujeitos do (de) conhecimento* (Foucault, 2002), porque, como práticas culturais e/ou tradições, estão inseridas no interior da sociedade brasileira e são fonte de múltiplas concepções de identidade. Outrossim, estas práticas culturais, estas subjetividades, emergem no campo jurídico (Foucault, 2002). Pensando com Foucault (2002), este reconhecimento implica que estas normas sirvam de base para a construção de práticas sociais. Uma vez que um conjunto legal foi construído após a promulgação da referida lei⁴. Contudo, que significa o ensino de novas e antigas formas de subjetividades? Aqui pode-se ver uma primeira aproximação para responder este questionamento.

Ao longo do século XX muitas subjetividades foram vistas e pensadas como culturas dos descendentes de africanas e africanos no Brasil, embora o Estado brasileiro não as tenha reconhecido, ao longo deste século. Estas diferenças culturais não tiveram reconhecidas as

³ Isto será feito em outro momento através de um projeto de pesquisa com este intuito.

⁴ Em 2002 o Brasil participou da Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, xenofobia, e intolerâncias correlatas, onde foi apresentado uma carta contendo as posições do Brasil acerca do tema. Antes ainda, em 1996, o governo brasileiro começou a formular seminários para discutir o tema, e quando fundou o Ministério da Reforma do Estado este tema foi tratado internamente (Guimarães, 2012). Posteriormente a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial em 2010 se torna um marco nesta luta.

suas dimensões históricas (1987) – nem mesmo suas territorialidades. Por outro lado, o Estado sabia da existência dessas culturas.

Conforme observou Santos (2018), a partir de um exemplo no interior de Minas Gerais, muitas prefeituras durante o século XIX recensearam as suas populações locais – o que nos permite pensar que as estatísticas pensadas a partir destas dimensões administrativas faziam parte das suas estratégias de poder (Foucault, 2008, p. 08)⁵. Esta estratégia tem uma tripla dimensão: a nacional, em função de contribuir, e ir em direção, a uma ideia de identidade nacional que foi sendo construída desde antes, do início do século. Era também estadual, porque o próprio estado constrói uma representação/narrativa sobre sua história⁶.

Assim como era municipal – porque cada prefeitura também tem uma narrativa sobre sua origem (Foucault, 2002). Parafraseando Stuart Hall (2023), a ligação entre estas unidades de um discurso, ou das práticas administrativas, não podem ser pensadas como uma unidade/correspondência termo a termo de forma empírica – como uma soma. A conjuntura é produto de uma articulação, que não é direta. Nem mesmo é possível pensar a redução de um termo a outro. Faz-se necessário compreender como cada termo se articula com a estrutura, e entre si. Tanto em termos sincrônicos quanto diacrônicos⁷. Não obstante, sempre é necessário considerar que a estrutura tem um efeito global, em si e em cada termo (Hall, 1980, p. 13).

Não obstante, quanto a questão desta articulação é possível pensar com Foucault (1999, p. 08): para os efeitos de um discurso, as suas estratégias se apresentam de forma descontínuas. Por isso, para considerar uma formação discursiva (Foucault, 2004), não é preciso considerar a existência de uma unidade nas ações entre os três níveis do Estado. Pode-se pensar com Gilroy (2004, p. 31) que o não reconhecimento destas culturas reforça a dimensão étnica de cada tradição e/ou invenção cultural. Principalmente porque o discurso racial se apropria do corpo como um dos fundamentos da diferença racial (Gilroy, 2004, p. 10). A diferença cultural é tomada como uma diferença de origem.

Neste sentido, Gilroy (2004, p. 31) conclui que o racismo é mais do que uma forma de dominação. Este envolve a produção de diferenças racializadas, ao mesmo tempo que significa que estas diferenças racializadas se projetam na ordem social e cultural. Para Gilroy (2004) é no local que o reforço da etnicidade acontece, e seria o primeiro lugar onde ocorre a totalização das experiências em termos de uma história local, que apaga sua existência, mas que exacerba a etnicidade de cada grupo.

Seria justamente por isto que se deve sempre partir do pressuposto que em cada sociedade o racismo é historicamente específico (Hall, 1980). Portanto, para seguir o pensamento pós-colonial é preciso buscar compreender esta especificidade. As teorias devem ajudar, mas esta especificidade não será alcançada por meio de uma reprodução mecânica de teorias. O conceito de Atlântico Negro (1999) e diáspora tem como função produzir uma via para que haja uma forma de inteligibilidade compartilhada entre diferentes contextos. E como seria possível produzir uma nova inteligibilidade? Essa é uma questão que precisa ser levantada. O conceito de Atlântico Negro fornece uma pista.

⁵ No mesmo sentido acima assinalado, Schwarcz (1993) realizou um estudo, hoje clássico, sobre o papel dos Institutos e cientistas nas relações raciais no Brasil.

⁶ Neste excerto o conceito de narrativa utilizado aqui tem o mesmo significado que em Benedict Anderson (2005).

⁷ Neste texto Hall utiliza estes termos no mesmo sentido que Lévi-Strauss.

Partindo do pressuposto que cada identidade, cada cultura local, ou localizada, se configura como uma realidade expressiva e vivida, o vivido não pode ser alcançado por meio de uma história que propõe a totalização e o apagamento desta diferença cultural⁸. É preciso construir um novo problema (a diáspora), que corresponda *as relações reais entre estes grupos* – o compartilhamento de uma estrutura de sentimentos – oposta a um problema histórico (as narrativas de origem). Principalmente porque esta forma de construir um problema histórico leva a confusão entre diferentes realidades, confundindo e subsumindo as diferenças culturais em termo de um “ser geral” (Deleuze, 1999, 13).

Uma história ontológica não consegue sair de uma visão unilinear. E, pensando com Deleuze (1999, p. 14), esta forma de pensamento confunde e reduz todas as formas de expressão dos sujeitos a uma ideia de diferença de intensidade. A questão não seria se uma cultura é mais, ou menos “africana”, mais ou menos “nacional”, ou mais ou menos “moderna”. A questão é a diferença cultural expressa por uma cultura.

Voltando ao problema proposto acima, é preciso considerar que cada uma destas diferenças culturais tem sobre si um “edifício” de narrativas históricas que subsuem as mesmas – parafraseando Foucault (1999). Que as reduzem a uma expressão de uma narrativa de origem maior. É neste sentido que Foucault (1999) nos fala da necessidade de fazer a história dos povos sem história. Para o autor é preciso libertar os saberes históricos sujeitados (1999, p. 11).

À guisa de definir qual problema a Lei n. 10.639/2003 propõe para a história – em virtude do limitado escopo deste texto – seria possível admitir de saída o Atlântico Negro (Gilroy, 1999) como uma hipótese viável⁹. Não obstante, isso não valorizaria o trabalho para captar a especificidade histórica do racismo no Brasil. Nem a especificidade da história do combate ao racismo no país. Contudo, é possível realizar alguns apontamentos. Ao propor *a inclusão* das culturas afro-brasileiras, a história da África, dos africanos e das africanas no Brasil a lei coloca em questão a historicização dessas culturas. A lei acaba por ir além de uma ideia de adição a uma história geral, propõe pensar a história também a partir das culturas.

Portanto, uma primeira semelhança entre as realidades contempladas pelo Atlântico Negro (Gilroy, 1999) está na centralidade da cultura para compreender a história das lutas contra a racialização, como ressaltam outros autores e autoras além de Gilroy (1987; 1993; 1999; 2004; 2010; 2007), a exemplo de Stuart Hall (1980; 1996a; 1996b; 1997a; 1997b; 2011; 2019), Bhabha (2013) e bell Hooks (2019a; 2019b; 2019c; 2022). Pensando com Silvério & Trinidad (2012), Rodrigues (2005; 2011), Gomes (2017), a educação foi campo onde esta discussão sobre cultura foi travada no Brasil pelos movimentos negros. Foi através deste campo que estes movimentos buscaram o reconhecimento das suas subjetividades por meio das suas culturas. Como múltiplas formas de políticas de representação.

Outrossim, voltando ao ponto anterior, a primeira questão que aproxima as diferentes realidades brasileiras, nas quais as populações afro-brasileiras brasileiras estão inseridas, é o fato de que ao pensar o ensino das culturas, a Lei n. 10.639/2003 permite comparar diferentes contextos culturais. Ou seja: pensar acima e além das diferenças regionais, de forma transregional. Ao apreender às culturas, a lei propõe combater a

⁸ Ou que toma a experiência cultural como a expressão de uma diferença racial e/ou de origem.

⁹ Escapar a uma formulação do problema que apenas o constrói do ponto de vista nacional ainda é uma tarefa. Outrossim, muitas autoras e autores tem se dedicado a construir esta ponte entre as realidades empíricas das populações descendentes de africanos e africanas no Brasil e o Atlântico Negro (Gilroy, 1999).

tendência do racismo no Brasil de evacuar todas as dimensões históricas destas formas culturais (Gilroy, 1987, p. 11). A raça precisa ser pensada de forma que consiga captar a forma como ela é socialmente e politicamente construída ao mesmo tempo que ideologicamente elaborada em diferentes contextos e formas de racialização (Gilroy, 1987).

Portanto, o ensino das culturas afro-brasileiras nada mais é que as integrar a uma totalidade histórico-cultural da qual é separada (foi separada) pelo efeito de uma estrutura racista. Por este motivo é central abordar as culturas expressivas a partir de seu presente cultural (Gilroy, 1987). Porque a questão se torna política em função de abrir a possibilidade de discutir a memória das lutas, a forma como a cultura para estas populações foi a via para confrontar a racialização da sua experiência de vida (Gilroy, 1987, p. 155).

Mormente, guardadas as diferenças que existem entre a visão de Paul Gilroy e bell Hooks, a autora faz alguns apontamentos que vão no mesmo sentido. A autora aborda a centralidade da representação dentro do processo de ensino (Hooks, 2021a). Em primeiro lugar em função dessas populações¹⁰ possuírem gerações que convivem com o racismo cotidianamente. Paul Gilroy (2004, p. 102) considera que este fato estaria ligado também a impossibilidade destas culturas de ver suas demandas por reconhecimento atendidas, que geraria uma “*ilha de melancolia*” (Gilroy, 2004, p. 102). Para Hooks (2021b) o mundo contemporâneo inunda nossas vidas de representações, no geral, massificadas. E tanto os discursos de ódio como os estereótipos sobre as culturas diáspóricas se traduzem em imagens, o que nos permitiria pensar em uma estética do racismo, tanto quanto nos danos psíquicos que ele produz (hooks, 2021, p. 49). Existiria uma política da imagem que sustenta uma episteme visual (Borges, 2019).

O parecer da Lei n. 10.639/2003 parece colocar a educação como o centro de uma possível descolonização dos modos de pensar (hooks, 2021b, p. 35). De novo fazendo um paralelo entre a autora e Paul Gilroy (2004, p. 40), seriam as culturas expressivas que possuiriam a capacidade de ensinar, inventar um imaginário contracultural. São a via principal para construir uma saída pela cultura da racialização da sua experiência. Entretanto, em termos históricos as mesmas ocorrem o seu apagamento. A política de representação das populações diáspóricas se daria por meio de um processo de *recognition*, não só das suas lutas (Gilroy, 2004, p. 41). Para hooks e Spivak o cânone do ensino é uma questão política (hooks, 2021b, 41). Seria político em duplo sentido: porque o cânone é sustentado pelas instituições, ao mesmo tempo que as instituições estão representadas no cânone.

O que significa então ensinar uma cultura expressiva? A Lei n. 10.639/2003 consegue ter essa dimensão? Ela atende a estes pontos levantados por esta bibliografia acima? Para esta bibliografia anglófona existe uma questão temporal que precisa ser considerada. Tanto Hall (1997), quando Gilroy (2007) e hooks (2019) consideram que o potencial expressivo das culturas diáspóricas está na sua capacidade de serem opositivas, que as culturas expressivas, por combaterem a desigualdade em termos de imaginário entre as diferentes populações (Hooks, 2019a). Entretanto, na visão também dos autores e da autora estas culturas nos Estados Unidos e Inglaterra perderam estas propriedades em função da estandardização destas culturas. E este processo teria acontecido durante o século XX. Este ponto contrasta com a experiência brasileira. Porque as culturas populares as quais a Lei n. 10639/2003 se refere não tem esse poder. Principalmente por não serem comerciáveis. Hall (1996) chama a

¹⁰ A autora se refere ao contexto Norte Americano, contudo, creio que neste caso o paralelo com o Brasil é válido.

atenção para o fato de surgirem novas formas de culturas (*new ethnicities*), sobretudo feitas por jovens, que produzem novas formas de representações e que combatem a racialização da sua experiência (Hall, 1996, p. 442).

Enquanto formas expressivas estas culturas comunicam formas/concepções de sujeito. São opositivas por criarem sistemas simbólicos contraculturais, ao mesmo tempo que criam um espaço para que os/as agentes possam criar e subjetivar estas formas culturais. Como em todo o Atlântico Negro (Gilroy, 1999), a base para a criação destas formas expressivas foram a música e a imagem (Gilroy, 1993). Tanto uma quanto a outra trazem a possibilidade de serem performáticas. Ambas são a forma pela qual os grupos sociais e as populações descendentes de africanos e africanas no Brasil tiveram para superar o isolamento produzido pelas leis produtoras da sua exclusão, e muitas vezes das privações culturais impostas (Gilroy, p. 1993, p. 6).

Por opositivas Gilroy (1993, p. 100) também comprehende que estas formas culturais são transgressoras por se chocarem com as hierarquias raciais impostas pelas sociedades coloniais. Para Gilroy (1993) todas estas culturas são vernáculas. Cada cultura territorializa sua experiência (1999). Cada territorialização significa a desterritorialização de uma concepção de sujeito.

Conforme quer Hall (2011), a questão central é que este processo cria o descentramento do sujeito histórico culturalmente imposto. Portanto, a especificidade do racismo faz com que cada cultura seja expressiva, seja uma forma de comunidade interpretativa. São iguais em termos dos processos que mobilizam, mas diferentes porque cada uma das formas culturais produzem uma hibridação diferente (1999). É isto que permite Paul Gilroy (1987) pensar estas culturas como *intermisturas*.

Em termos da Lei n. 10.639/2003, abordar cada realidade cultural é se imiscuir em um contexto diferente no Brasil. Cada cultura afro-brasileira demonstra como a compreensão do racismo no Brasil não pode misturar estas diferentes realidades. Nem a subsumir à uma concepção de sujeito essencial e geral. Portanto, as diferentes realidades territorializadas pelas culturas não são redutíveis umas às outras. Por conseguinte, o que a Lei n.10.639/2003 permite é apreender múltiplas histórias por meio da multiplicidade cultural do país. Este é o problema proposto por meio desta lei (Deleuze, 2008).

Wright Mills (1980), em um dos seus principais trabalhos nos ajuda a pensar as questões suscitadas acima. Refletindo sobre a sociologia, o autor discute como esta tem como função compreender um tempo histórico em termos dos significados culturais e coletivos (Mills, 1980, p. 11). Pensando com o autor, a sociologia seria a via pela qual seria possível ultrapassar a experiência individual e, numa reflexão muito semelhante a forma de ver da antropologia contemporânea, produzir uma imaginação sociológica capaz de realizar uma espécie de tradução e comunicação entre diferentes grupos. Para o autor, em determinados períodos, há a invenção de uma forma de reflexão que se torna um denominador cultural comum (Mills, 1980, p. 20).

Parafraseando o autor, a Lei n. 10.639/2003 tem esta particularidade de ser um denominador cultural comum de diversas comunidades de agentes e para os intelectuais do campo. A guisa de uma conclusão, é possível pensar como esta particularidade de ser um denominador comum possa estar relacionada na capacidade do parecer sobre a lei, escrito por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, ser a via para a produção de uma comunidade

interpretativa, assim como permitir uma inteligibilidade de todos os processos que atravessam as experiências culturais diáspóricas.

Referências

- ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Polén, 2019.
- BASTIDE, R. & FERNANDES, F. **Brancos e negros em São Paulo**. São Paulo: Global, 2008.
- BHABHA, H. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG Editora, 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 2004.
- BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de Janeiro de 2003**.
- BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de Março de 2008**.
- BRASIL. **Lei N° 12.288 de 20 Julho de 2010**.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP N. 8/2012. De 20 de Novembro de 2012. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**, 2012.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP N. 14/2015**. De 11 de Novembro de 2015. Diretrizes Operacionais para a Implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica em decorrência da aprovação da lei 11.645 de 2008, 2015.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP N. 02/2015**, De julho de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e formação continuada. Brasília, 2015.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES 492/2001**. Diretrizes Curriculares nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia, Museologia. Brasília-DF. 2001.
- DELEUZE, G. **Bergsonismo**. São Paulo. Editora 34. 2008.
- DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34.

- DU BOIS, W, E, B. **Writings**. New York: Library Classics United States inc, 1986.
- COSTA, S. **Dois Atlânticos**: teoria social, antirracismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FANON, F. **Peles Negras, Máscaras Brancas**. São Paulo: Ubu Editora. 2020.
- FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes volume 1**. São Paulo: Edusp, 1965a.
- FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes volume 2**. São Paulo: Edusp, 1965b.
- FLOR, C, G. **Diáspora Africana**: Por uma crítica transnacional da política cultural Negra. Tese. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, 2020.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. **A Verdade e as Formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU editora, 2002.
- FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. Curso do college de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, M. **Subjetividade e Verdade**. São Paulo: WMF, 2016a.
- FOUCAULT, M. **Os Anormais**. São Paulo: WMF, 2016b.
- FRASER, N. Que É Crítico na Teoria Crítica? O argumento de Habermas e o Gênero. In: BENHABIB, S & FRASER, N. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da Justiça numa era “pós-socialista”**. Cadernos de Campo, São Paulo. n.14/15. 2006.
- CORNELL, D. **Feminismo Como Crítica da Modernidade**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos, 1987.
- GILROY, P. **O Atlântico Negro**: Modernidade e Dupla consciência. São Paulo: Editora 34, 2001.
- GILROY, P. **Poscolonial Melancholia**. New York: University Press, 2004.
- GILROY, P. **Entre Campos**: Nações, Culturas e o Fascínio da Raça. São Paulo: Editora 34, 2001.
- GILROY, P. **Darker Than Blue**: On the Moral economies of Black Atlantic Culture. London/Massachusetts: Cambridge/the Belkap press of Havard University Press, 2010.

- GOMES, N. L. **Movimento Negro Educador**: Saberes construídos nas lutas por Emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Antirracismo** No Brasil. São Paulo: Editora 34, 2002.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2006.
- HABERMAS, J. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade, volume I. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1997.
- HALL, S. Race, artilation and societies structured in dominance. *In: UNESCO. Sociological theories*: race and colonialism. United Kingdom, 1980.
- HALL, S. The After-life of Frantz Fanon: Why Fanon? Why Now? Why Black Skin, White Masks? *In: READ, A. (org). The Fact Of Blackness: Franz Fanon and Visual Representation*. London: Institute of Comtemporary Arts, 1986.
- HALL, S. **Critical dialogues inclultural studies**. British library Cataloguing, London, 1996.
- HALL, S. a Centralidade da Cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. Jul./Dez. 1997.
- HALL, S. A **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2011.
- HALL, S. **Da Diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011b.
- HALL, S. **El Triangulo Funesto**: Raza, etnia, Nación. Londres. 2019.
- hooks, b. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF, 2017.
- hooks, b. **Olhares Negros**: Raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019a.
- hooks, b. **Erguer a Voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019b.
- hooks, b. **Anseios**: Raça, gênero e políticas culturais. São Paulo: Elefante, 2019c.
- hooks, b. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.
- hooks, b. **Ensinado Comunidade**: Uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.
- hooks, b. **Escrever além da raça**. São Paulo: Elefante, 2022.
- HONNETH, A. **Luta por Reconhecimento**. A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Editora São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

MICELI, S. (Org). **História das Ciências Sociais no Brasil Volume 1**. São Paulo. Vértice: editora revista dos tribunais, 1989.

MICELI, S. (Org). **História das Ciências Sociais no Brasil Volume 2**. São Paulo, Fapesp. 1995.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica**. Tradução: Waltensir Dutra. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1969.

RODRIGUES, C. T. **Movimento Negro no cenário Brasileiro: Embates e Contribuições à Política Educacional nas Décadas de 1980-1990**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal de São Carlos. 2005.

RODRIGUES, C. T. **A Ascensão da Diversidade nas políticas Educacionais Contemporâneas**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. 2011.

SCHWACZ, L. **O Espetáculo das Raças: Cientistas, instituições e a Questão Racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo. Companhia das Letras. 1993.

SILVÉRIO, V. & TRINIDAD. “Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil Contemporâneo?” **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul./set. 2012.

TAYLOR, C. (Org). **Multiculturalismo: Examinando a Política do Reconhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TAYLOR, C. **Argumentos Filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000.