Gênero, raça e etnia

A cor da desigualdade nos processos seletivos das universidades públicas ainda atravessa o atlântico negro?

Mirian de Albuquerque Aquino

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MACHADO, CJS., SANTIAGO, IMFL., and NUNES, MLS., orgs. *Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2010. 256 p. ISBN 978-85-7879-038-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

Gênero, raça e etnia

A cor da desigualdade nos processos seletivos das universidades públicas ainda atravessa o atlântico negro?

Mirian de Albuquerque Aquino

Introdução

As novas descobertas técnico-científicas propiciaram a interação dos indivíduos com diferentes artefatos culturais que se tornam cada vez mais complexos. Os progressos da biologia molecular, da decifração dos genes, da inteligência artificial e da nanotecnologia apontam as intensas transformações da cultura que caminham paralelamente com o aumento da riqueza e dos negócios para pequenos grupos nos países desenvolvidos. Os inventos tecnológicos e a internet mudaram os conceitos de espaço e tempo, as relações interpessoais e as visões tradicionais de mundo. São transformações incompatíveis com as antigas maneiras de pensar, conhecer, aprender e agir, anunciando que não estão mais habilitadas a responder às exigências de um novo “paradigma informacional”, que situa os indivíduos em uma economia global, onde a competitividade mobiliza empresas e organizações para desenvolverem a sua capacidade de gerar, processar e aplicar coerentemente a informação para transformá-la em conhecimento em todos os campos do saber.

A natureza do conhecimento científico pressupõe que a produção de qualquer tipo ou objeto apenas tem a sua relevância quando está voltada para todos os grupos sociais, independente de cor, raça, etnia, gênero, religião etc. Entretanto, observa-se que o outro tem sido tratado como um apêndice, um entulho que ainda não se sabe onde despejá-lo/a, descaracterizando, pois, a ideia de que a ciência e a técnica têm fortes implicações na produção do conhecimento como um instrumento de importância vital para o avanço das sociedades atuais e, conseqüentemente, dos indivíduos, servindo tanto para promoção da ciência em si mesma quanto para o bem-estar da humanidade, encontrando, portanto, o seu ponto de conexão na ideia de que o conhecimento e a sociedade e os indivíduos devem estar em plena harmonia.

Mas as diferentes formas de produção do conhecimento como expressão da ciência estão desigualmente distribuídas na sociedade da informação, do conhecimento e do aprendizado. Os indivíduos em sua totalidade não estão adequadamente incluídos nas instituições, na aquisição dos objetos, na apreensão das categorias e na participação em eventos, por não serem reconhecidos devidamente como parte desse paradigma que a “modernidade líquida” inventou. Além disso, o “pluralismo midiático” combina elementos de disseminação do racismo, “exprimindo ou traduzindo fenômenos que provêm da sociedade em geral, fora de sua capacidade de intervenção, assegurando mais inconscientemente que deliberadamente a reprodução das relações sociais nas quais o racismo encontra seu lugar” (WIEVIORKA, 2007, p. 118) e adere-se a esse fenômeno a produção de novas identidades culturais e de gênero que não cessam de gerar tensões interculturais, multirraciais, plurais, a produzir outras identidades, pois que não são mais fixas e imutáveis (HALL, 2007).

Conjuntamente, a educação brasileira tem sido coadjuvante na produção de um discurso de inclusão para os grupos socialmente vulneráveis que serve muito mais para excluí-los do que promover a sua participação como cidadãos/ãs na apropriação dos bens culturais, quando já se sabe que a nossa realidade social é duramente marcada pelas desigualdades sociais e raciais. Cabe-nos, portanto, perguntar: Que lugar tem ocupado esses grupos e, mais particularmente, os homens e as mulheres negras, na sociedade da informação, do conhecimento e do aprendizado? Como as universidades públicas têm fomentado a inclusão negros/as?

O que faz o poder da ciência sem consciência na história

Em seu estudo acerca das bases epistemológicas para uma adequada compreensão do racismo, o estudioso cubano Carlos Moore vai tornar mais evidente que a produção acadêmica acerca do racismo, no século XX, tomou como ponto de partida o holocausto e a escravidão negra africana, cujos desdobramentos e repercussões contemporâneas somente começaram a ser examinadas seriamente no final da Segunda Guerra Mundial. Nesses eventos, a governabilidade instituída à época decidia quem deveria viver e quem deveria morrer.

No caso do holocausto, as práticas deliberadas institucionalmente serviam para estabelecer o “mal-estar da civilização”. O genocídio que exterminou mais de 6 milhões de judeus pelo regime nazista serve para mostrar o mais alto nível de insensibilidade e crueldade a que pode chegar o ser humano. É notadamente curioso que as experiências nazistas de extermínio não eram empreendidas pelos charlatões, sádicos ou loucos que recebiam as migalhas do sistema, mas com a anuência de profissionais, dotados da mais alta competência na área da medicina, cujos resultados de suas pesquisas eram apresentados nas comunidades científicas prestigiadas pela elite da sociedade germânica, afirma o sociólogo polonês Zigmunt Bauman.

O processo de eliminação do sistema germânico visava àqueles indivíduos que aparentemente pareciam estar fora do padrão idealizado pelo III Reich, que via nas pessoas, portadoras de qualquer anomalia, a razão para exterminá-las não escapando, pois, “criminosos, estupradores, idiotas, débeis mentais, imbecis, lunáticos, bêbados, viciados em drogas, epiléticos, sífilíticos, perversos morais e sexuais e pessoas doentias e degeneradas” (BAUMAN, 1999, p. 44), os quais eram selecionados, classificados, avaliados e carimbados, valendo seus alcoses de conhecimentos científicos e tecnologias de saber e poder, cuja grande inovação estava nos argumentos pseudocientíficos e na invenção da solução final, segundo coloca a historiadora Maria Luiza Lucci Carneiro. Essa prática era considerada necessária pelo sistema para o estabelecimento da ordem e sustentação de uma utopia baseada em protótipo de uma sociedade perfeita, racional e desejável, cabendo, pois, aos governantes o dever de executá-la.

Menos deplorável não teria sido a escravidão africana e nem mesmo o que não fora narrado acerca dela para se saber entender que o racismo, segundo Michel Wieviorka (2007, p 18), “foi inaugurado na Europa a partir do momento

em que se opera sua expansão planetária, com as grandes descobertas, a colonização e o que já, desde o século XV, um processo econômico de mundialização [...] e a noção de raça se difunde a partir do século XVIII”. Por mais de três séculos de escravização do/a negro/a e seus/as herdeiros/as foram vítimas da demanda de “limpeza racial” praticada pelos/as colonizadores/as portugueses que, mediante uma parceria com grandes nomes da ciência nacional e internacional, forjaram o genocídio dos/as ancestrais de matriz africana, forçando-os/as ao desenraizamento econômico, social, político e cultural, à desestruturação da cadeia familiar e dos laços sociais, à destruição de todo um modelo de organização social, produtiva e política, devastando todo um sistema de hierarquia próprio das tribos e impérios nas várias regiões do Continente Africano.

Na perspectiva de nutrir a ambiciosa luta por lucros exorbitantes e aumento das riquezas, os colonizadores romperam “para sempre a miríade de redes de comando coletivo e solidariedade social e de assistência mútua nas sociedades ditas primitivas, abrem-se as portas para uma existência baseada nas desigualdades e na opressão de alguns seres humanos por outros” (MOORE, 2007, p. 221). Os/as 12 a 15 milhões de escravos/as que atravessaram o Atlântico para serem comercializados e explorados em sua força de trabalho e submetidos a mais vil das condições subumanas no Brasil, eram tratados/as como animais irracionais e seres inferiores por seus exploradores e senhores, cujas “relações de poder” serviram para a desagregação dos indivíduos, a rejeição de suas tradições ancestrais e as suas ricas experiências culturais. É categórico Moore (2007, p. 240) ao colocar que “a escravidão africana não e não pode ser vista senão como mais um exemplo da propensão do ser humano de exercer a violência contra um outro ser humano sob o impulso da cobiça e do afã do lucro”

Similarmente, os africanos em contextos específicos, justificativas e objetivos diferenciados foram submetidos às práticas eugenistas. Em 1920, segundo Marques (1994), a capital paulistana serviu de palco para uma “engenharia genética” associada a uma “vontade política” e delineada pelo discurso médico da época, segundo o qual o progresso de uma sociedade não combinava com a pobreza e a doença e, por tal motivo, os/as negros/as deveriam ser eliminados/as já que eram considerados/as a fonte de contágio e perigo para saúde dos/as brancos/as, e também evidenciavam uma “degeneração física”. Essa prática contou com a participação de médicos, juristas, advogados, antropólogos, pedagogos e dentre estes nomes os de Nina Rodrigues, Euclides da Cunha e Sílvio Romero ocupavam um lugar privilegiado no contexto político da época

na medida em que faziam circular “verdade científica” acerca do homem considerado por eles incivilizado.

A produção contemporânea do racismo contemporâneo não se preocupa mais em praticar o genocídio judeu nem reproduzir as tecnologias aplicadas ao negro/a no colonialismo, mas continua manifestando várias formas de preconceito, discriminação e racismo contra negros/os, índios/as, mulheres, homossexuais, idosos/as imigrantes, nordestinos/as, palestinos/as etc, estando também presente na exploração do trabalho infantil, do tráfico de mulheres, da pedofilia e das drogas, na intolerância dos *skinheads* ou dos neonazistas. Além disso, as barreiras informacionais, a exclusão dos trabalhadores e de seus filhos para discriminá-los ou mantê-los à distância do espaço urbano, além de ir construindo as barreiras simbólicas e concretas da segregação, *habitat* separado, escola privada ou mecanismos que permitam evitar para os/as negros/as de entrarem nas universidades públicas (WIEVORKA, 2007).

Essa não-inclusão racial constitui um problema para as universidades que, segundo Cunha Júnior (2008, p. 68), “pouco produzem conhecimento sobre as culturas de comunidades particulares como as associações de bairros, as cooperativas, grupos rurais, associação de favelados, comunidades de terreiros e nações indígenas, grupos de ciganos etc”. Essa preocupação permanente com os efeitos do racismo não parece mais apropriada para o contexto da globalização, das tecnologias da informação e comunicação, conforme enfatizou Cornel West. Porém, é um posicionamento repellido por Manuel Castells (1999, p. 71), ao argumentar que “a raça – na linguagem cifrada da reforma previdenciária, política de imigração, penas criminais, ação afirmativa e privatização suburbana – permanece como um dos principais significantes no debate político”. Colabora nessa reflexão Moore (1997, p. 247), para dizer que “a inteligibilidade do racismo [...] depende, em grande parte, da possibilidade que temos de captar suas dinâmicas cambiantes e adaptativas, como forma de consciência e catalogá-las em marcos conceituais suficientemente flexíveis e amplos, para poder traduzir a sua concretude”.

Os argumentos para o racismo hoje estabelecem outra ordem, mas preservam o mesmo sentido, quando seleciona, classificam, marcam e puxam alguns para cima e empurram outros para baixo; é um mundo dividido: incluídos e excluídos. Como alude Bauman (1999), alguns indivíduos podem ser incluídos numa classe – tornar-se uma classe – apenas na medida em que outros

indivíduos são deixados de fora. Invariavelmente, comenta que tal operação de inclusão/ exclusão é um ato de violência perpetrado contra o mundo da vida, o mundo dos indivíduos.

Na atualidade, dezenas de estudiosos promovem longas discussões com a intenção de negar a existência do escravismo na sociedade brasileira, refutando os resultados das pesquisas realizadas nas décadas de 1950 e 1960, “por pesquisadores como Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Oracy Nogueira, João Baptista Borges Pereira, Thales de Azevedo etc., que seguindo os passos da Frente Negra Brasileira, ratificaram a existência de práticas na origem das desigualdades entre Brancos e Negros” (MUNANGA, 2007, p. 15), identificando o racismo à brasileira. Nesse sentido, Moore (2007) coloca que uma grande parte de estudiosos aproveita a fé cega de algumas pessoas ou pouco esclarecidas e ocupa os espaços acadêmicos e midiáticos privilegiados para negar o holocausto e o escravismo criminoso e chama a nossa atenção para o tom com que Elie Wiesel expressa sua indignação, quando diz que: “o carrasco mata duas vezes, a segunda pelo silêncio”. Essa alusão ao prêmio Nobel da Paz é recuperada pelo antropólogo Kabengele Munanga (2007, p. 15) que vê nisso uma ilustração coerente para caracterizar “as mentiras e inverdades, coisas não ditas e silenciadas em torno da raça e do racismo na sociedade brasileira”.

Para Moore (2007), a banalização do racismo, as elucubrações acerca da democracia racial e a ideologia da mestiçagem eclodiram no mundo acadêmico e intelectual, durante o século XVII até o século XX, onde foram gestadas e organizadas as noções raciais que predominam até os dias de hoje, sendo os intelectuais, de distintas áreas do conhecimento, os responsáveis pelas “arquiteturas teóricas que alicerçaram o racismo ideologicamente [com o firme propósito] de criar a impressão de que tudo anda bem na sociedade, imprimindo um caráter banal às distorções [...]” (MOORE, 2007, p. 29).

Tornando mais claro o nosso objetivo na discussão deste texto, abordaremos a seguir a não-inclusão de negros/as nas universidades públicas como a destruição do indivíduo do ponto de vista dos bens econômicos e culturais, seja pela negação da instrução adequada, seja pelo baixo nível da renda individual. Sousa Santos (2006, p. 280-282) explica que “a desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto no sistema de exclusão a

pertença dá-se pela exclusão” e nos oferece munções para concordarmos com a ideia de que a não-inclusão de negros/as afrodescendentes nas universidades públicas, seguramente, assenta-se num sistema de pertença igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está em baixo, está fora.

A produção de “estranhos” nas universidades públicas

Tem razão Bauman (1998, p. 27), quando afirma que “as sociedades produzem estranhos [...] que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo”. Ser estranho para o outro adentra os espaços das instituições de nível superior no ensino, na pesquisa e na extensão. Elas produzem estranhos que se enfileiram do lado de fora dos portais da educação, quando deveriam assumir seu papel de integradoras e formadoras de cidadãos/ãs - negros/as e brancos/as, índios/as – mas, paradoxalmente, acionam mecanismos de não-inclusão cada vez mais injustos.

Inúmeros são os estudos e as pesquisas que traçam o perfil racial e socioeconômico das universidades federais, revelando um continente considerável de negros/as brasileiros/as que estão vivendo à beira do genocídio produzido pela educação. O número de negros/as que ingressam na universidade pública é bastante reduzido (CARVALHO, 2004; GOMES; MARTINS, 2004). Há uma forte presença de brancos/as nos cursos de graduação com predominância nas áreas de Medicina e Odontologia.

A dimensão mais grave da não-inclusão racial “reside no fato de que os negros (pretos e pardos) estão praticamente ausentes dos cursos de alto prestígio” (QUEIROZ, 2004, p. 19), sem contar que o cadinho da limpeza começa a se afunilar quando alcança o Ensino Superior, ficando mais estreito em alguns cursos de pós-graduação que, quase sempre, ajudam a fazer a “higiene racial”. Neles, os/as negros/as “estão, desde sempre, submetidos à desqualificação que advém do caráter racista da sociedade brasileira, determinando uma situação que permite aos brancos/as, por mecanismos diversos, apropriarem-se das melhores possibilidades de acesso aos bens sociais” (QUEIROZ, 2004, p. 139).

Os umbrais da ciência, do conhecimento, da tecnologia e inovações, ao limitar o acesso para todos/as e iguais condições, evocam as desigualdades sociais que se transmutam em desigualdades educacionais e raciais, produzindo estigmas que os indivíduos podem vir a carregar pela vida inteira. Esse panorama sombrio traz novamente para a cena a crítica de Bauman (1999) à globalização que produziu uma infinidade de estranhos que não sabem para onde ir, constituindo “o refugio da globalização”. Diante da força da exclusão nas estatísticas educacionais, podemos dizer que os/as negros/as constituem o refugio da educação.

O autor contribui para um olhar acerca da linha divisória que define quem entra e quem sai da universidade, colocada em um patamar bastante elevado na hierarquia educacional. Nesse ponto, Bauman (2005, p. 23) faz uma leitura interessante: “é verdade que [...] a redução de perspectivas, o viver ao deus-dará, sem uma chance confiável de assentamento duradouro [...] a imprecisão das regras que se deve aprender e dominar para ir em frente – tudo isso assombra a todos os membros da geração [...] de africanos e seus afrodescendentes”. A não-inclusão barra os/as negros/as logo na entrada da universidade pública, aumentando a cada ano o que Bauman (2005) chama de “refugio humano”, “excessivos” e “redundantes” que aplicados à educação seria aqueles indivíduos que ainda não tiveram acesso às universidades públicas nem foram reconhecidos pela competência nem obtiveram autorização para ficar. São aqueles/as que não se encaixam no “mapa da inclusão social”. Em suma, a não-inclusão é uma construção social que define algumas parcelas da população que devem ficar “deslocadas, inadaptadas” ou se sentirem “indesejáveis” (BAUMAN, 2005).

Sem dúvida, é nas universidades que o discurso da não-inclusão racial mantém as formas mais cruéis de discriminação, preconceito e racismo, pois aqueles/as que conseguem derrubar as barreiras educacionais, a tecnologia do poder faz o corte justificando a necessidade de manter a divisão dos blocos: um deles é a “produção da excelência” formada por aqueles/as que supõem ter as condições para ingressar em uma universidade, entrar nos cursos de maior visibilidade social e fazer jus a cor da instituição e o outro é a “produção do fracasso”; são aqueles indivíduos considerados como “bons sujeitos”, vencedores, mas vestidos com uma sobrecapa de mercadores da história. Nesse sentido, Vattimo (1996, p. XV) diz que “quem administra a história são os vencedores,

que conservam apenas o que se coaduna com a imagem que dela fazem para legitimar seu poder”.

É claro que “a construção da ordem coloca os limites à incorporação e à admissão. Ela exige a negação dos direitos e das razões de tudo que não pode ser assimilado – a deslegitimação do outro” (BAUMAN, 1999, p. 16), porque o segundo bloco – a produção do fracasso – é composto por aqueles/as que vão ficar enfileirados/as do lado de fora, cujo acesso é abortado na entrada. Estes são personificados como “maus sujeitos” e para os quais é criado um “dispositivo de normalização” revestido de uma “obsessão de separar”. Poucos são os/as negros/as que conseguem entrar nas universidades públicas.

Muitos ainda são vistos/as como indivíduos de “baixo desempenho intelectual”; “não sabem escrever uma frase legível”; “são ineficientes no estilo da escrita”; “nem todos podem entrar nas universidades e, portanto, devem buscar outras profissões” (AQUINO, 2006) e assim por diante. São práticas que negligenciam a história de vida do outro, a militância, os saberes, a ciência e a tecnologia para aplicar a sanção segundo a qual “o desempenho é medido pela clareza das divisões entre classes, pela precisão de suas fronteiras definidoras e a exatidão com que os objetos podem ser separados em classes” (BAUMAN, 1999, p. 10). Essa mensuração é exercitada na avaliação de trabalhos das disciplinas e do projeto de pesquisa na pós-graduação. Às vezes, o processo avaliativo gera uma nota inferior para o discurso do outro, sem contar que, quase sempre, os resultados são interpretações equivocadas, que levam ao rebaixamento moral, à humilhação, à perda da autoestima. São atitudes que apagam a compreensão de que a “educação é um direito assegurado pela Constituição, e “a universidade que não tenta mudar isso é também conivente com o quadro de racismo existente no Brasil tendo a função de socialização e produção de cidadania, além de ser um dos elementos-chave para a participação integral e ampla nas sociedades capitalistas” (TRATEMBERG, 2008, p. 238).

O sentimento de humilhação individual ou coletiva constitui “uma arma do poder instalado, uma arma estratégica que visa à perfeita docilidade do cidadão”. (ANSART, 2005, p. 18). Nesse ponto, é pertinente o argumento de Munanga (1998, p. 55) quando diz que “as sociedades impõem frustrações aos indivíduos. Isto acontece no decorrer do processo educativo a partir da família e através das instituições como a Escola” ou a universidade. São espécies de vigilância e punição, sem reparação para negros/as que se candidatam a vagas

nos processos seletivos nas universidades públicas. A propósito, a reflexão de Bauman (2005) é bastante esclarecedora:

a educação superior se tornou a condição mínima de esperança até mesmo de uma duvidosa chance de vida digna e segura (o que não significa que um diploma garanta uma viagem tranqüila; apenas parece fazer isso porque continua sendo o privilégio de uma minoria). O mundo, ao que parece, deu outro giro, e um número ainda maior de seus habitantes, incapazes de agüentar a velocidade, caiu do veículo em aceleração – enquanto um contingente maior dos que ainda não embarcou não conseguiu nem mesmo correr, segurar no veículo e pular para dentro (BAUMAN, 2005, p. 23).

Quem aplica essas sanções tem, muitas vezes, o objetivo “de projetar a si mesmo”, fazer interpelações, e usar “técnicas de si” inadequadas para analisar a vida humana. Essas práticas discursivas são “algo em que não se pode confiar e que não deve ser deixado por sua própria conta – algo a ser dominado, subordinado, remodelado de forma a se reajustar às necessidades humanas. Algo a ser reprimido, refreado e contido” (BAUMAN, 1999, p. 15).

Ao concluir, longe estamos de colocar um ponto final

É verdade que as desigualdades sociais e raciais aumentaram enormemente e não cessam de se agravar, mesmo com as gestões políticas atuais para reduzi-las. Os/as negros/as são um exemplo claro no conjunto de indivíduos que ainda não foram totalmente incluídos/as nos benefícios trazidos pela sociedade da informação, do conhecimento e do aprendizado e, assim, uma boa parte deles/as se encontra destituída da cultura impressa e, por muito tempo, ainda continuarão navegando às margens da cultura digital.

A estrutura educacional que temos hoje, no Brasil, não atende satisfatoriamente aos interesses dos grupos socialmente vulneráveis. Talvez fosse necessário enegrecer as universidades públicas de modo que se torne igualmente um espaço de inclusão racial, visando à integração de negros/as nas diversas esferas da atual sociedade. Entretanto, ao excluí-los do nosso espaço educativo, geramos a intolerância e a segregação. O discurso da educação é ambivalente, pois enuncia que a instituição deve “incluir sempre”, mas, em algumas situações,

passa a assumir um posicionamento segregacionista quando seleciona pela cor do humano, quando inferioriza e exclui.

Essa ambivalência transforma os/as negros/as em inquilinos/as de um processo de não-inclusão racial que usurpa o direito de apropriar-se dos benefícios da ciência, do conhecimento e da cultura, repercutindo essa ausência nas condições subumanas que culminam nas drogas, prostituição e criminalidade. São processos que produzem sentidos e se entrecruzam, mantendo uma circularidade que funciona em suas práticas discursivas que se revezam nos bastidores das instituições, onde aqueles/as que as exercitam se transformam em verdadeiros carrascos exemplarmente hábeis na execução sumária.

A educação assumiu um novo status no contexto da cultura digital, mas igualmente a ciência tem também servido para excluir. Concluimos que a não-inclusão de negros/as nas universidades se inicia no portão de entrada do vestibular, nos programas de iniciação científica e outros, onde eles/as são submetidos/as a um processo avaliativo que inferioriza e humilha. Os gestos de não-inclusão racial empurram os/as negros/as para baixo, reduzindo a sua autoestima. Semelhantemente ao que ocorre nas esferas mais amplas da sociedade, o sistema educacional seleciona aqueles/as que podem seguir adiante e extermina aqueles/as que devem ficar para trás, aqueles que devem morrer. Seguir em frente significa viver, ficar para trás significa morte social.

Referências

ANSART, Pierre. As humilhações políticas. In: MARSON, Izabel; Naxara, Marcia. **Sobre a humilhação**: sentimentos, gestos e palavras: Uberlândia: Usufu, 2005.

AQUINO, Mirian de Albuquerque. **Informação e diversidade**: a imagem do afrodescendente no discurso da inclusão social/racial. 2006. 120 f. Relatório (Pesquisa) – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1999.

_____. **O mal estar da modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998.

_____. **Vidas despedaçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005.

CARNEIRO, Maria Luiza Lucci. **Holocausto**: crime contra a humanidade. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Terra, 1999.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Afrodescendência e espaço urbano. In: CUNHA JÚNIOR, Henrique; RAMOS, Maria Estela Rocha (Orgs.). **Espaço urbano e afrodescendência**: estudos da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

MARQUES, Vera Regina Beltrão **A medicalização da raça**: médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas: Unicamp, 1994.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo: São Paulo: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Teorias do racismo. In: HASENBALG, C. A. MUNANGA, K.; SCWARCZ, L. M. **Racismo**: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira, Niterói: EDUFF, 1998. (Série Estudos & Pesquisas, n. 4.)

_____. Prefácio. In: MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo: São Paulo: Mazza Edições, 2007.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Brancos e negros no ensino superior. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Afirmando direitos**: acesso e permanência de jovens negros na universidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

TRATEMBERG, Marcelo Henrique Romano. Há democracia na universidade sem igualdade racial ou da dialética universidade-sociedade na atualidade brasileira. In: GOMES, Ana Beatriz Sousa. CUNHA JÚNIOR, Henrique (Orgs.). **Educação e afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade**: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WEST, Cornel, **Race matters**. Boston: Buenos Aires, 1993.