

“Eu queria ser branco”¹: reflexões que transbordam as linhas de existência da criança negra

“Yo quería ser Blanco”: reflexiones desbordando las líneas de la existencia de los niños negros

“I wanted to be white”: reflections overflowing lines of existence of black children

Recebido em 05-12-2014
Aceito para publicação em 28-04-2015

Tânia Mota Chisté²

Resumo: Este artigo tem como proposta refletir sobre a maneira como as crianças negras presentes no espaço escolar estão experienciando seus processos de constituição identitários, a partir da fala de um aluno negro que sonha em ser branco. Entende que a escola é um importante espaço de formação do sujeito e procura mostrar também como os discursos produzidos e legitimados pelas ideologias racistas do século XIX influenciaram e influenciam o reconhecimento simbólico do sujeito negro na sociedade brasileira. Para isso, busca dialogar com autores como Schwarcz (1993), Gomes (2007) Paixão (2006), Moura (1988), Munanga (1999), Ramos (1943), Hasenbalg (1992) e Freyre (1933), entre outros que vêm contribuindo para o aprofundamento e melhor compreensão da questão etnicorracial da desigualdade brasileira na educação e na sociedade. Finalmente, o artigo aponta para a necessidade da escola e da sociedade de criar espaços de diálogos e mecanismos potentes para mudar as

¹ Essa é a fala de um menino negro de 7 anos ao ser questionado sobre qual seria o seu sonho. Na escola em que ele estuda – no 2º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental –, estava-se trabalhando com um projeto institucional que abordava a literatura africana e afro-brasileira. Após a leitura de uma história sobre o sonho de alguns animais, a professora perguntou aos alunos qual era o sonho deles. Com a voz bem baixa e com os olhos voltados para o chão, esse menino disse que o seu sonho era “ser branco”.

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes. Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha e Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da UFES. Vitória, Brasil. E-mail: taniamota@yahoo.com

relações de dominação, de exclusão ou de inclusão precarizada do sujeito negro nesses lugares.

Palavras-chave: criança negra; processos identitários; relações etnicorraciais, escola.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre cómo los niños negros presentes en el ambiente escolar, están experimentando sus procesos de constitución de identidad del discurso de un estudiante negro que sueña con ser blanco. Creemos que la escuela es un tema importante de espacio de formación y trata de mostrar también cómo esos discursos producidos y legitimado por las ideologías racistas del siglo XIX influido e influyen en el reconocimiento simbólico del sujeto negro en la sociedad brasileña. Para ello busca el diálogo con autores como Schwarcz (1993), Gomes (2007) Pasi3n (2006), Moura (1988), Munanga (1999), Ramos (1943), Hasenbalg (1992), Freyre (1933), entre otros que vienen contribuyendo a la profundizaci3n y una mejor compresi3n de la emisi3n etnicorracial de la desigualdad brasileña en la educaci3n y la sociedad. Por 3ltimo, el art3culo señaala la necesidad de que la escuela y la sociedad para crear espacios de di3logo y mecanismos poderosos para cambiar las relaciones de dominaci3n, exclusi3n o inclusi3n de chico negro precaria en esos lugares.

Palabras clave: ni3o negro; procesos de identidad; etnicorraciais relaciones; escuela.

Abstract: This article aims to reflect on how black children present in the school environment, are experiencing their identity constitution processes from the speech of a black student who dreams of being white. We believe that the school is an important subject of training space and tries to show also how those produced speeches and legitimized by the racist ideologies of the nineteenth century influenced and influence the symbolic recognition of the subject black in Brazilian society. For it seeks to dialogue with authors such as Schwarcz (1993), Gomes (2007) Passion (2006), Moura (1988), Munanga (1999), Ramos (1943), Hasenbalg (1992), Freyre (1933), among others coming contributing to the deepening and better understanding of etnicorracial issue of Brazilian inequality in education and society. Finally, the article points to the need for school and society to create spaces of dialogue and powerful mechanisms to change the relations of domination, exclusion or inclusion of precarious black guy in those places.

Keywords: black child; identity processes; etnicorraciais relations; school.

1. Pra início de conversa...

Eu sou o escravo não da idéia que os outros têm de mim, mas de minha própria aparência. (...) Quando gostam de mim, eles dizem que gostam apesar da minha cor. Quando não gostam dizem que não é por causa da minha cor. De um jeito ou de outro, estou fechado num círculo infernal.

Frantz Fanon, 1971

A partir da epígrafe que abre esse texto, inicio uma reflexão sobre a escola como um dos espaços importantes de formação do sujeito, pois os conhecimentos, as atitudes, as ações, as falas, as interações sociais que acontecem nela constroem, desconstroem e, de forma sutil, também reforçam representações e comportamentos sociais que podem despotencializar o reconhecimento positivo da criança negra³ e, como coloca Fanon, fechá-la num círculo infernal. Se atentarmos para o título do texto, pode-se perceber que a fala da criança negra, expressando querer ser branca, está, de certa forma, relacionada com a epígrafe, pois a questão da cor da pele está no bojo das relações raciais brasileiras e traz sinais das experiências negativas, inferiorizantes e estigmatizantes que podem ser incorporadas pelo sujeito negro, levando-o a negar seu pertencimento racial. Ou seja, são os “sentidos” sentidos na pele que tecem significados a partir da relação com o outro em suas vivências e experiências cotidianas.

Assim, este artigo tem como proposta refletir sobre como as crianças negras presentes nos espaços escolares estão se constituído enquanto sujeitos, a partir da fala de um aluno negro que sonha em ser branco, tendo em vista que as representações simbólicas do sujeito negro podem estar sendo apresentadas e vivenciadas de forma estereotipada e estigmatizada em relação ao padrão de belo que a sociedade e a escola exigem, remontando às produções raciológicas do século XIX.

³ Consideramos negro(a) a junção de pretos e pardos, de acordo com a classificação do IBGE. Segundo D’Adesky, a multiplicidade de categorias cromáticas, do ponto de vista do negro, permite-lhe, estrategicamente, e mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo do modelo tido como superior, isto é, o branco (D’ADESKY, 2001). Nesse sentido, é pertinente considerar ou juntar pretos e pardos como negros, já que, do ponto de vista ideológico e político, o pardo se aproxima do branco, porém, nas relações duras do cotidiano, ser pardo é sintoma de ser negro.

2. Ideias/ideologias racistas na sociedade e na escola brasileiras

De acordo com Seyferth (1989), a descrição social que se faz de negros é a pior possível, pois o desqualifica e o inferioriza, com respaldo em diferentes teorias raciais e evolucionistas que se difundiam na Europa no século XIX e que ganharam a adesão da elite intelectual e política brasileira da época.

Nesse sentido, a pesquisadora Maria da Conceição André complementa criticamente a descrição do negro que foi se construindo no imaginário social brasileiro quando diz que “(...) o lugar ideologicamente constituído que lhe foi dado é o de um ser inferior em todos os aspectos do desenvolvimento – intelectual, emocional, econômico e social –, que foi reafirmado pelas várias ciências da época” (André, 2008, p.36). Assim, essas teorias e ideologias permitiram que as imagens do negro fossem construídas, reconstruídas e reinterpretadas social e historicamente pela sociedade brasileira, tanto em tempos de outrora, como em dias atuais.

Nessa perspectiva, vale salientar também as contribuições de Santos (2002), que mostram que

O percurso de construção deste imaginário confunde-se com a elaboração de uma estética e de filosofias que definiam o negro e a África como exóticos, estranhos, demoníacos e assustadores e permitiram, por isso, que se justificasse e naturalizasse o lugar do negro com o servil e inferior. (SANTOS, 2002, p.275)

Essas representações estéticas não ficaram no passado, ao contrário, elas continuam presentes no imaginário social e se tornam potentes recursos para inferiorizar, desqualificar, rotular, estigmatizar e desrespeitar o sujeito negro, principalmente na escola.

A partir dos estudos desses autores e outros como Bento (2002), André (2008) e Souza (1983), podemos visibilizar os sinais e indícios da rede de sentidos e significados que estão atravessados na tessitura dos processos de constituição identitária do sujeito negro brasileiro e que o faz, muitas vezes, negar seu pertencimento racial. Vale

destacar que essa tessitura das identidades também pode se enredar na construção de outros sentidos e significados de ser negro para o sujeito, pois existem as “linhas de fugas” que possibilitam outros encontros, outros diálogos e outros processos identitários.

Nesse processo, Gomes (2007) nos alerta para um aspecto importante dessa construção identitária do negro, ao dizer que ela

(...) não se dá apenas por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este e outros grupos étnico-raciais. As identidades e as diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que os contornos da nossa identidade são estabelecidos pelas diferenças e pelo trato social, cultural, histórico e político que estas recebem durante seu percurso na sociedade (GOMES, 2007. p.98).

A partir desses aspectos em relação às construções identitárias e pensando no aluno que tem o sonho de ser branco, Lima (2010) chama a atenção para as relações estabelecidas no espaço escolar quando diz que uma das maneiras de concretização das representações desse imaginário na prática pedagógica acontece por meio das interações dos sujeitos da escola e dos bens materiais e simbólicos presentes nessas relações, como livros, cartazes, atividades, brincadeiras, falas, silêncios, imagens, ações e tantos outros fazeres e dizeres que estão no cotidiano escolar.

Vale ressaltar que muitas ações estão sendo implementadas – principalmente a partir das lutas dos Movimentos Negros – nas escolas e na sociedade em busca de uma educação antirracista, tais como: a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica pública e privada; a promulgação da Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre as cotas raciais nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio; o Estatuto da Igualdade Racial; e a efetivação de ações afirmativas, entre outras. Porém, essas mudanças caminham a passos lentos, uma vez que ainda não conseguem tensionar, influenciar e transformar de fato as práticas pedagógicas e as atitudes

racistas que continuam permeadas e atravessadas pelos recursos ideológicos, legais e institucionais que estruturam as relações raciais brasileiras.

Um desses recursos que dificultam os diálogos potentes de mudança é o mito da democracia racial, que de acordo com Siss (1999) é a representação de que na sociedade brasileira todos se relacionam de forma harmônica, pois

(...) o brasileiríssimo fenômeno da miscigenação forneceu o substrato sobre os quais se assentaram as bases da democracia racial brasileira: as raças que integram o mosaico populacional brasileiro, ao se misturarem e se entenderem, deram existência a uma convivência harmônica, do tipo “suave” quando comparada a outras sociedades das Américas e do Caribe. É possível perceber-se, então, ainda de acordo com as prédicas dessa democracia, que as desigualdades a que estão sujeitos os afro-brasileiros constituem-se como desigualdades sociais e não raciais, pois a miscigenação eliminou a possibilidade da existência de um preconceito ou discriminação que tenha por substrato a variável raça. Este é o dogma central do mito da democracia racial, que tem em Gilberto Freyre o seu mais alto expoente (SISS, 1999, p.82).

Nesse sentido, é importante atentar para a seriedade dessas questões em relação à educação das crianças negras na escola e na sociedade, visto que ao afirmar que não existe o conflito racial não há necessidade de discussão da temática do racismo e muito menos da criação de políticas para a inclusão do negro como cidadão pleno da sociedade brasileira, cria-se um dos impedimentos para se criar e garantir políticas de reconhecimento dos direitos constitucionais do cidadão negro.

Outro recurso ideológico é o processo de branqueamento inventado e mantido pela elite branca brasileira para legitimar sua superioridade em relação ao negro. A esse respeito, D’Adesky ressalta:

O ideal do branqueamento, que se apresenta por meio da miscigenação como um anti-racismo, revela na realidade um racismo profundamente heteróforo em relação ao negro. De fato, ele oculta uma integração distorcida, marcada por um racismo que pressupõe uma concepção

evolucionista da caminhada necessária da humanidade em direção ao melhor, isto é, em direção a uma população branca, pelo menos na aparência. (...) em suma, a mestiçagem, que aparentemente aproxima e une, vem ferir o indivíduo negro que não corresponde ao tipo ideal, o qual, despido de semelhanças, supõe a exclusão e a degeneração da identidade (D'ADESKY, 2001, p.69).

Sendo assim, ao tratar da questão racial no espaço escolar e na sociedade de forma geral, se faz necessário, a priori, um trabalho de desmitificação dos mitos e ideologias produzidos historicamente pelas elites brancas, intelectuais e políticas e que estão impregnados em nossas representações simbólicas em relação ao negro e ao seu lugar na sociedade. Porém, identificar e desmitificar essas representações não são tarefas fáceis, já que foram construídas ao longo de nossas rígidas relações e em todo o processo histórico e cultural que nos constituiu enquanto sujeitos e requer, de cada um de nós, uma mudança de atitude em relação ao respeito às diferenças do outro.

Nesse sentido, primeiro será necessário reconhecer que o racismo existe para depois buscar ressignificar essas representações. Para isso, precisamos conhecer e reconhecer o outro como o outro do direito, da identidade, da história. E conhecer a história do negro é também conhecer a própria história social brasileira.

3. Continuando a conversa e evidenciando as pistas

“A escravidão acabou, os negros foram libertados, mas o racismo ainda não acabou” (George, 10 anos, aluno negro). Destaco essa frase de uma criança negra para continuar uma discussão que é o ponto central dessa conversa que é a questão do racismo, tão bem colocada por ela, pois enquanto criança tem a consciência de que o racismo existe e opera em nossa sociedade, trazendo sérias consequências para a população negra, mesmo após o fim do escravismo. Porém, para a maioria da sociedade brasileira, essa é uma questão que não faz parte das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos.

Os estudos de Seyferth (1989) sobre as questões raciais nos ajudam a refletir sobre a relação que o aluno faz sobre a escravidão e o racismo, ao mostrar que,

Na prática, o negro é desqualificado como cidadão também por sua raça e não apenas por seu passado escravo, sempre lembrando que os negros foram escravizados no passado porque o branco lhes tirou a condição humana para transformá-los em mercadoria – estigma que permanece impresso nos estereótipos tão comuns em todas as classes sociais. A abolição lhes deu o direito de cidadania, mas apesar da “mágica” da assimilação, essa nunca foi uma cidadania plena (SEYFERTH, 1989, p.30).

Para tentar conversar um pouco sobre essa questão é preciso buscar alguns fios da história da população negra no Brasil e descortinar as pistas e os sinais que alguns estudiosos da temática vêm evidenciando na busca em fazer uma leitura a *contrapelo*, como diria Benjamin (1986), das construções ideológicas, sociais, econômicas e políticas que influenciaram e influenciam ainda hoje as relações marcadas pelo racismo em nossa sociedade.

Dentre esses estudiosos encontram-se Schwarcz (1993), Gomes (2007) Paixão (2006), Moura (1988), Munanga (1999), Ramos (1943), Hasenbalg (1992) e Freyre (1933), entre outros que vêm contribuindo para o aprofundamento e melhor compreensão da questão etnicorracial da desigualdade brasileira na educação e na sociedade. Esses estudos nos evidenciam tanto as práticas racistas que acontecem de forma direta, como as metamorfoseadas e que se manifestam em diferentes espaços de interação social.

Na opinião de Hasenbalg,

(...) o racismo como ideologia é conjunto de práticas que se traduzem na subordinação social dos não-brancos, é mais do que um reflexo epifonômico da estrutura econômica ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. A persistência histórica do racismo não deve ser explicada como mero legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente dominante no presente (HASENBALG, 1992, p.11).

Esses interesses de dominação construíram e disseminaram a ideologia do branqueamento, o mito da democracia racial e a eugenia, que foram os mais perversos e cruéis mecanismos usados para inferiorizar, subalternizar e desqualificar a população não branca. E tudo isso apoiado pela influência da ciência, que durante muito tempo foi um dos principais meios para respaldar as ideologias racistas e a supremacia da raça branca. E, segundo Guerreiro Ramos (1957), esses mecanismos foram usados para garantir a espoliação do grupo negro, que era maioria e precisava ser desqualificado pela minoria europeia para ser dominado. Sendo assim,

Nas condições iniciais da formação do nosso país, a desvalorização estética da cor negra, ou melhor, a associação desta cor ao feio e ao degradante afigurava-se normal, na medida em que não havia, praticamente, pessoas pigmentadas senão em posições inferiores. Para que a minoria colonizadora mantivesse e consolidasse sua dominação sobre as populações de cor, teria de promover no meio brasileiro, por meio de uma inculcação dogmática, uma comunidade linguística, religiosa, de valores estéticos e de costumes (GUERREIRO RAMOS, 1957, p.174).

Isso se constitui na sociedade brasileira como sólidos pilares para a efetivação da dominação da minoria branca, sendo um “valioso” instrumento de conservação e afirmação da *excelência da brancura* em detrimento da estética do negro, aliado à sua condição de escravizado, como nos lembra Azevedo

Recorda-se que, durante quase todo o período da escravatura, enquanto o termo *negro* significava escravo, chamando-se de “negros” aos próprios escravos índios, mulatos e até brancos, *branco* era por definição o não-escravo e sobretudo as pessoas de *status* elevado (AZEVEDO, 1966, p.33).

Essa associação do negro como escravizado perdura ainda hoje no imaginário social e se constitui num impedimento de reconhecimento simbólico do sujeito negro na sociedade brasileira. E a forma como é contada e ensinada a história do período de escravização do negro no Brasil não tem nada de positivo para essa população. Ao

contrário, o que existe é uma completa desvalorização, subalternização, domesticação e deformação desses sujeitos que passaram por um processo de escravização. Assim, segundo Ziviani,

O “reconhecimento” advém da necessidade que um grupo étnico tem de se ver conferido na História positivamente. Ter sua História reconhecida representa para o indivíduo pertencente ao grupo étnico marginalizado o valor de sua dignidade enquanto ser humano. (...) E a projeção de uma imagem inferior ou desvalorizada pode concretizar a deformação e a opressão com posterior interiorização da imagem inferiorizada (ZIVIANI, 2012, p.59).

Nessa perspectiva, retomo o sonho da criança negra de querer ser branca e questiono: como ela pode querer ser negra “carregando o peso” dessas práticas racistas sociais mais amplas e individuais que a deformam, desqualificam e discriminam? O que a escola, como uma das agências socializadoras, está fazendo para potencializar a construção de interações mais positivas para as crianças negras? Que história continua a ser ensinada nesse espaço? Aquela que oportuniza uma identificação positiva com a ancestralidade africana ou aquela que a deforma?

A escola como direito de todos não foi alicerçada para todos. Surgiu para atender a uma clientela burguesa, homogênea, branca, cristã e hegemonicamente dominante. Essa escola para todos não foi idealizada para incluir as diferenças, as diversidades e as heterogeneidades. Sendo assim, com todas essas demandas em seu cotidiano, faz-se necessário e urgente pensar em uma pedagogia das diferenças, para que todos realmente tenham direito à escolarização de qualidade. É preciso redimensionar olhares e ações para dentro deste espaço, para o material didático pedagógico utilizado, o currículo e as relações sociais que estão sendo efetivadas nesse lugar. Assim, é necessário buscar e efetivar espaços no ambiente escolar para o diálogo sobre questões das relações raciais, fomentar grupos de estudos, debates, troca de experiências, leituras de livros e textos de autores que sejam realmente comprometidos e engajados neste movimento etc., com muita ética e com objetivos para onde se quer chegar.

A educação da população negra está a exigir dos profissionais que dela fazem parte uma postura de não-indiferença em relação às desigualdades de condições e de oportunidades a que este grupo é submetido.

Recorrendo a Dermeval Saviani, faz-se necessário oportunizar a este grupo uma educação que seja capaz de tornar o “homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação, para intervir nela, transformando-a, no sentido de uma ampliação da liberdade, de comunicação e colaboração entre os homens” (Saviani, 1986, p.41).

Diante dessas considerações é difícil não ser afetado no cotidiano escolar na vivência e convivência com estas situações – e afetado aqui na perspectiva de ser tocado por essas questões sociais, presentificadas nas relações e constituições humanas.

4. Desconstruir mitos para construir possibilidades: uma conversa que não finaliza

Na contemporaneidade, vive-se um intenso repensar sobre paradigmas educacionais a construir. Vivemos no momento das mudanças, das incertezas e os conhecimentos se constroem e reconstroem a todo tempo por meio da ação humana. A garantia de acesso e permanência com qualidade e a inclusão de todos no processo escolar é um dos aspectos mais importantes nessas reflexões, pois é por meio dos conhecimentos aprendidos neste espaço que podemos nos empoderar do saber para transformar a situação em que nos encontramos na sociedade. Como nos diz uma frase popular do grande homem Nelson Mandela: “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. Assim, é preciso que façamos uma educação que potencialize outras experiências, outras humanidades, outras interações dialógicas.

Contemplar a educação do povo negro, neste propósito, impõe mudar a realidade escolar atual por meio de uma intervenção competente e séria, embasada em conhecimentos produzidos no e pelo sujeito histórico, político e social presente neste contexto.

Quanto, especificamente, ao cotidiano escolar, local em que estes conhecimentos são construídos, busco fundamentos nas ideias de Carvalho (2009), pois interessa-nos entender os enredamentos de conhecimentos, afetos e linguagens que o produzem e atravessam-no, ou seja, a compreensão do que significa o processo de escolarização para quem o vive é uma via fundamental para o entendimento dos modos sociais como ele é vivido. Assim, compreender o que significa para a escola uma criança negra dizer que seu sonho é ser branca irá afetar os sujeitos desse espaço, que se mobilizarão a construir outros olhares, fazeres, dizeres e saberes em relação às identidades e às relações sociais que estão se constituindo nesse cotidiano.

Nessa perspectiva, Castoriadis (1982) observa que qualquer transformação ou possibilidade de instauração de uma prática inovadora não é possível em si mesma e nem compreensível a nós se não for posta em relação ao magma de significações imaginárias que o sistema social, político, econômico e cultural gera e faz com que permaneça em nós.

Nesse sentido, as relações raciais estão imbricadas nas relações psicológicas que cada indivíduo constrói histórica e socialmente, já que as relações de poder estão o tempo todo presentes e controlando essas relações.

Buscando compreender as relações raciais e de poder a partir das ideias de Santos (2007) sobre a sociologia das ausências, percebemos que é preciso mergulhar nos mundos nela existentes – mas tornados invisíveis – e, assim, buscar as possibilidades de ampliação da visibilidade das práticas para libertá-las do lugar de inexistência e inferioridade. E tornar as relações raciais desiguais visibilizadas na escola é o primeiro passo para a construção de práticas pedagógicas mais efetivas para os alunos negros negligenciados no processo educacional.

Santos, em sua inovação teórica, diz que necessitamos construir a emancipação social do sujeito a partir de uma nova relação entre o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento das diferenças. E completa dizendo: “(...) saber que uma luta pela igualdade tem de ser também uma luta pelo reconhecimento da diferença, porque o importante não é a homogeneização, mas as diferenças” (Santos, 2007, p.63).

5. Considerações Finais

A partir do que discutimos, é necessário dar visibilidade às práticas pedagógicas, ao currículo e aos discursos da escola, buscando analisar as percepções de seus atores sociais sobre as questões raciais presentes neste contexto para que seja possível desconstruir mitos já naturalizados e cristalizados produzidos pelo aparelho ideológico do estado e pelas agências socializadoras. Somente assim é que poderemos buscar a construção de novas possibilidades de saber/fazer o conhecimento no espaço escolar. De acordo com Siss (1999, p.76), “(...) o professor pode, desde que instrumentalizado, desempenhar o importante papel de desmistificar as visões estereotipadas e as ideologias racistas que os currículos escolares veiculam”.

E, desta forma, devemos garantir que o aluno negro seja capaz de se reconhecer e ser reconhecido positivamente, produzir conhecimento e ter o seu lugar, sua história, sua cultura e sua linguagem reconhecida na e pela escola, além de garantir também as políticas de efetivação de seus direitos constitucionais, que ainda são negados aos negros e negras. Esses são os desafios que estão colocados para a escola e para a sociedade, pois estas precisam criar diálogos e mecanismos potentes para mudar as relações de dominação, de exclusão ou de inclusão precarizada desses sujeitos nesses lugares e, assim, proporcionar condições para que o negro acabe com esse “círculo infernal” que continua aprisionando-o.

6. Referências

ANDRÉ, Maria da Conceição (2008). *O ser negro: a construção de subjetividades em afro-brasileiros*. Brasília: LGE Editora.

AZEVEDO, Thales de (1996). *Cultura e situação racial no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

BENJAMIN, Walter (1986). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense. (Obras escolhidas; v.1).

- BENTO, Maria Aparecida Silva (2002). "Branqueamento e branquitude no Brasil". In: CARONE, Iracy, BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 25-57.
- CARVALHO, Janete Magalhães (2007). **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP; Brasília: CNPq.
- CASTORIADIS, Cornelius (1982). **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- D'ADESKY, Jacques (2001). **Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas.
- FREYRE, Gilberto (1933). **Casa-grande e senzala**. Rio de Janeiro: Schimidt.
- GOMES, Nilma Lino. (Org.) (2007). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica.
- GUERREIRO RAMOS, Alberto (1957). **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Andes.
- HASENBALG, Carlos (1992). "A pesquisa das desigualdades raciais no Brasil". In: **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: IUPERJ.
- LIMA, Maria Batista (2010). "Infância afro-brasileira e cotidiano escolar: reflexões necessárias". In: **IV Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade**. Laranjeiras-SE.
- MOURA, Clóvis (1988). **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática. (Série Fundamentos, 34).
- MUNANGA, Kabengele (1999). **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes.
- RAMOS, Arthur (1943). **Guerra e relações de raça**. Rio de Janeiro: Ed. UNE.

- SANTOS, Boaventura de Souza (2007). **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo.
- SANTOS, Gislene Aparecida dos (2002). “Selvagens, exóticos, demoníacos: idéias e imagens sobre uma gente de cor preta”. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, nº 2, pp.275-289.
- SAVIANI, Dermeval (1986). **Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez.
- SCHWARCZ, Lilia K. Moritz (1993). “Uma história de ‘diferenças e desigualdades’: as doutrinas raciais do século XIX”. In: SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, pp.43-66.
- SEYFERTH, Giralda (1989). “As ciências sociais no Brasil e a questão racial”. In: SILVA, Jaime da; BIRMAN, Patrícia, WANDERLEY, Regina (Orgs.). **Cativeiro e liberdade**. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, pp.11-31.
- SISS, Ahyas (1999). “A educação e os afro-brasileiros: algumas considerações”. In: GONÇALVES, M^a Alice Rezende (Org.). **Educação e cultura: pensando em cidadania**. Rio de Janeiro: Quartet, pp.61-86.
- SOUZA, Neusa Santos (1983). **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edição Graal.
- ZIVIANI, Denise Conceição das Graças (2012). **A cor das palavras: a alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação**. Belo Horizonte: Mazza Edições.