

Crianças negras entre a assimilação e a negritude

Black children between assimilation and blackness

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva¹

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos-SP, Brasil

Resumo

O artigo aborda dilema enfrentado por crianças negras para construir e exporem sua negritude, aponta circunstâncias e desafios a que fazem face seus familiares, bem como contribuições do Movimento Negro. Faz ponderações a respeito da importância de professores e escolas se aliarem à comunidade negra, a fim de fortalecer as crianças negras para o sucesso escolar, tendo respeitada sua negritude.

Palavras-chave: Crianças negras, Negritude, Movimento Negro, Escola.

Abstract

The article addresses the dilemma black children deal with as they construct and expose their blackness. It highlights the circumstances and challenges faced by their family members, and the contributions of the Black Movement. It ponders over the importance of teachers and schools as allies of the black community, in order to strengthen black children towards school success and to have their blackness respected.

Keywords: Black children, Blackness, Black Movement, School.

1 Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Cavaleiro da Ordem Nacional do Mérito, Professora Titular Ensino-Aprendizagem – Relações Étnico-Raciais do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar. Pesquisadora do NEAB/UFSCar. Wanadu Wayo, ou seja, mulher conselheira, integrante do conselho do Amiiru Songhoy Hassimi O. Maiga, chefe do povo Songhoy do Mali. *E-mail:* dpbs@ufscar.br

Um dos desafios mais difíceis a ser enfrentado para efetuar a reeducação das relações étnico-raciais, nos termos expressos pelo Conselho Nacional de Educação ao regulamentar a Lei nº 10.639/2003² (BRASIL, 2003; 2004a; 2004b), está no dilema que as pessoas negras, de modo contundente as crianças, têm de fazer face: ou deixar-se assimilar a ideias, crenças, comportamentos, admitindo “branquear” no pensamento, nos raciocínios, nos comportamentos, na adoção de projeto de sociedade que exclui os negros, ou enfrentar desqualificação ao mostrar, em gestos, palavras, iniciativas, sua negritude. Pergunta-se, então: como crianças negras podem construir com fundamento o que a escola tem a lhes ensinar, sem, entretanto, negar seu pertencimento étnico-racial?

Esclareça-se, desde logo, que o desafio não atinge apenas as crianças negras, mas também, e de forma contundente, seus professores, se esses assumem responsável e integralmente tanto a sua função de educadores, como a de executores da política curricular determinada primeiramente pela Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e mais tarde pela Lei nº 11.645/2008³ (BRASIL, 2008), assim como do projeto de sociedade justa e equânime que tal política visa sustentar. Também é contundente desafio, para todos aqueles que devem garantir, providenciar, apoiar a educação dessas crianças, sejam seus pais, parentes, amigos. Para esses, o desafio está tanto em criar meios para fortalecer o pertencimento étnico-racial das crianças negras, como no de acompanhar a implantação das diretrizes curriculares em tela (BRASIL, 2004a; 2004b), nas escolas da Educação Infantil e da Educação

2 Parecer CNE/CP 3/2004 e Resolução CNE/CP 1/2004 – que estabelecem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

3 A Lei nº 10.639/2003 altera a Lei nº 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, introduzindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como determinando que nas escolas se celebre o dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra. A Lei nº 11.645/2008 altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases, acrescentando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas. Ver também a Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, bem como a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei das Cotas, para o ensino superior.

Fundamental. Vale acrescentar que o desafio também se impõe aos responsáveis pela formação de crianças não negras, daquelas que crescem e são educadas em ambientes, mentalidades, sabedoria de raízes étnico-raciais não africanas.

Antes de prosseguir, é de se chamar a atenção para dolorosas dificuldades que se têm de enfrentar quando se propõe traçar a história, melhor dizendo, as histórias das crianças brasileiras. As crianças negras, durante a escravidão, sabemos pelos depoimentos de viajantes estrangeiros, com frequência eram tratadas como se não fossem seres humanos. Inventários, dos que as tinham como propriedade, as listam entre semoventes. Nesses documentos, assim como em registros, em igrejas, de que foram batizadas, estão marcadas com um nome, mas não com sobrenome (RIZZOLI, 1994).

Como bem mostra investigação de Jovino (2010), a vida das crianças escravizadas, sua educação para submissão ao pensamento europeu, ao senhor branco, tem reflexos até hoje no modo como pessoas negras são percebidas e representadas. Representações de negros, feitas por não negros, por meio de fotografias, desenhos e de outras formas, que ela analisa, expõem submissão, negação da própria existência, assimilação. Entretanto, essas mesmas situações, destaca a pesquisadora, geraram resistências. O que sabemos, professores, sobre essas manifestações de resistência? Como podemos sublinhá-las em nosso convívio com alunos negros e não negros? Nas aprendizagens que pretendemos promover?

Como explicar às crianças negras e também às não negras que os afrodescendentes são os únicos brasileiros, pelo menos a significativa maioria deles, que desconhecem precisamente de onde vieram seus antepassados? Seus antepassados aprisionados, escravizados e para cá forçadamente transportados guardaram em usos, costumes e até mesmo na língua portuguesa, lembranças contundentes das suas culturas e sabedoria africanas. Mas sofrimentos causados pela desumanização de seus corpos e mentes, a

separação e o isolamento de nativos de um mesmo povo, deixaram pistas remotas sobre região, vila, cidade de que eram originários. Tiveram, eles, que se reinventar como seres humanos, como africanos da Diáspora. Se essa situação constrange adultos, imagine-se o quanto interfere no fortalecimento da autoestima das crianças negras, também das outras, as não negras. Como ensinar que somos todos iguais, diante de tão forte desigualdade? Que cidadania poderão essas crianças construir?

O que podem, o que fazem as famílias negras?

Ao discorrer sobre questões a ter em conta para educação das crianças negras, Silva e Triumpho (1994) reafirmam que se educar é um processo que atravessa a vida inteira das pessoas, que, no convívio com outras, cada uma com suas particularidades, vão construindo cidadania, conhecimentos que devem fortalecê-las para afirmar seus direitos, os dos grupos sociais a que pertencem, sempre em solidariedade ou em confronto com outros grupos.

O processo de educar-se, no caso das pessoas negras, destaca a psicóloga Maria Palmira da Silva (SILVA, 2002; 2003), implica a formação da consciência racial que se estende pela vida e se fortalece no engajamento em iniciativas de combate ao racismo.

Nesse sentido, papel preponderante, mas não exclusivo, têm as famílias, tanto as formadas por laços sanguíneos como as constituídas por laços afetivos, assim como entidades que constituem o Movimento Negro (SILVA; BARBOSA, 1997).

Para ilustrar o que vem de ser dito, valemo-nos de lembranças da Makota Valdina (PINTO, 2013a, p. 22)⁴, que foi criança negra nos anos 1950, no Engenho Velho, em Salvador, Bahia:

4 Sobre depoimentos a respeito de educação quando crianças, ver também: Santos (2006); Silva (2011); Silva e Pereira (2011).

Eu guardo na memória a lembrança de muita gente que influenciou minha vida, além de meus pais, além de meus parentes, familiares próximos. Eu tive o privilégio de ainda nascer numa época em que a família não era composta só de parentes de sangue; era uma família extensa, eu imagino, como famílias africanas tradicionais. As pessoas mais velhas tinham o direito de “se meter” no comportamento das crianças quando os pais não estavam por perto, chamando a atenção, reclamando e as crianças obedeciam porque era o normal.

Os tempos mudaram, as constituições familiares também, e não diferente tem se passado com as relações entre mais jovens e mais velhos. Entretanto, a experiência de mulheres e homens negros, no Brasil, ainda é marcada, não diferente do que constatou Cone (1973, p. 27-28), em relação aos Estados Unidos da América do Norte: “a experiência negra é a existência em um sistema de racismo branco (...)” A experiência negra é a de se ver constrangido a se submeter a estabelecimentos de ensino “que definem a “qualidade” da educação a luz de valores dos brancos”. Entretanto, sublinha, “[..] a experiência dos negros não se restringe ao seu encontro com o mundo dos brancos, no qual não encontram lugar. O povo negro sabe que, em sua existência, o branco não tem a última palavra”.

E prossegue Cone (1973, p. 30),

[...] essa tomada de consciência, podemos defini-la como Poder Negro⁵, poder da comunidade negra de tomar decisões no que diz respeito a sua identidade. Quando isso ocorre, o negro toma consciência de sua negritude. E ter consciência de si quer dizer fixar limites precisos, para os demais, frente aos negros.

Reconhecer, manifestar a negritude foi sempre, entre outras, preocupação central do Movimento Negro⁶ brasileiro. Construir e

5 Sobre poder negro, ver também: Carmichael e Hamilton, 1967.

6 Ver, entre outros, Pinto (2013b).

reconstruir a negritude exige reconhecer pertencimento ao Mundo Africano (HILLIARD III, 1998) que se constitui da vida, experiências, conhecimentos, espiritualidade, produções dos africanos do Continente e da Diáspora. É conhecendo, respeitando e adotando as raízes africanas, tendo elas em conta, que mulheres e homens negros se fortalecem para entrar em diálogo com pessoas de outras raízes étnico-raciais e, com essas, construir uma sociedade definitivamente democrática. Como bem sublinhou Steve Biko “[..] ser negro não é uma questão de pigmentação, ser negro é reflexo de uma atitude mental”.

Incentivar essa atitude junto às crianças, aos adolescentes, jovens e adultos, é tarefa que desafia as famílias, a comunidade negra, o Movimento Negro. Especialmente preparar suas crianças para fazer face à educação escolar, à sociedade que se vê e se quer predominantemente branca.

Para tanto, buscam, diferentes entidades do Movimento Negro, prover as famílias negras, suas crianças e jovens, de materiais, informações⁷ que os orgulhem das raízes originárias africanas, que os auxiliem a elaborar linguagem e atitudes de libertação de estereótipos criados a respeito dos negros, linguagem que explicita emancipação, equidade, igualdade, colaboração, criatividade e também protestos consistentes quando necessários.

A educação das crianças negras é responsabilidade de todos os negros. Responsabilidade essa sustentada tanto pela herança africana, lida e relida, feita e refeita no seio das famílias consanguíneas e afetivas, no âmbito da comunidade negra, nos propósitos e iniciativas do Movimento Negro. Quanto mais se observa e conhece em profundidade o Mundo Africano, nas suas diversas

7 Ver, entre outros: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/UFSCar: Santos, 2006; Fundação Cultural Palmares/MINC: Coleção – Cultura Afro-Brasileira: nosso Patrimônio. Núcleo de Estudos Negros, Florianópolis/SC: Coleção Pensamento Negro. Grupo de Estudos Afro-amazônicos/UFGA: Bentes, 2013; Amador, 2004. UNEGRO: Oliveira, s/d.

manifestações e enraizamentos, mais se descobre e compreende nosso pertencimento étnico-racial de negros e mais firmeza sentimos para compreender e dialogar com outros universos.

As famílias negras, assim como as inter-raciais – um dos pares do casal é negro, o outro não – enfrentam, de distintas maneiras, a educação étnico-racial de seus filhos, o que as leva a escolher uma identificação – negro/a, branco/a, moreno/a, “marrom bom-bom”, “lusco-fusco”, entre outras tantas. Muitas delas, como se vê, metaforicamente reconhecem a presença de uma descendência negra, mas não a incorporam, o que se pode observar também em comportamentos e palavras. É um árduo caminho para as famílias e seus filhos construírem sua negritude. É o que mostram estudos e considerações como os de Cunha Jr. (1987), Barbosa (1983), Cavalleiro (2000; 2003), Brito (2003).

Paulo Sérgio Andrade (ANDRADE, 2006), em pesquisa com jovens negros, identifica ambiguidade, entre os de pele clara, em identificar-se entre o como ela ou ele se vê e como os outros o veem; entre o que deseja ser e o que os outros avaliam que é. Então perguntam-se: “Sou negro ou não? Como posso ser branco(a) se pessoas brancas me veem negro(a)?”. E a decisão de como se identificar pode ser tomada em situação de flagrante racismo. É o caso, por exemplo, da jovem que presencia tratamento desigual dado, por policiais, a colegas seus de escola: de um lado os de tez clara, abordados quase sem rudeza; e, de outro, os de tez escura, desrespeitosamente abalroados. Diante dessa situação decide: *Sou negra*. O exemplo serve para fazer entender por que ser negro, no Brasil, é uma escolha política que vai sendo construída ao longo da vida.

Também, entre adolescentes afrodescendentes, Silva (2010, p. 168) observa que, ao serem solicitados a autodeclararem sua raça/cor, muitas vezes “primeiramente examinaram a tonalidade de sua pele e, a seguir, pediam a um colega, em tom de brincadeira,

que lhes atribuísem uma cor, como que para confirmar o seu próprio julgamento ou escolha”.

Já entre crianças pequenas, temos a posição de Mariazinha, cinco anos, filha de mãe negra e de pai de tez muito clara, sendo identificado por outros como branco, quando inquirida pela mãe, que estava preenchendo uma ficha de matrícula para escolinha que a menina iria frequentar, sobre sua raça/cor: branca ou negra? Primeiramente se pôs a pensar e depois respondeu: “*Vovó Maria (mãe do pai) era negra; tia Terezinha é negra (irmão do pai); Vovó Clotilde é negra (mãe da mãe); tia Ana é negra e tia Alberta também (irmãs da mãe). Minha mãe é negra, então eu sou negra*”.⁸

Temos também a atitude de Narcisa, que passou uma manhã inteira, recusou-se inclusive a ir para o recreio, folheando revistas, a fim de recortar a figura de uma mulher adulta que pudesse representar sua mãe, num cartão a ser elaborado para o dia das mães. No final da manhã disse para a professora: “*Não consegui! Nessas revistas só têm mulheres brancas e minha mãe é negra!*”⁹.

De outro lado, temos também Daniela¹⁰, menina negra de tez clara, que, observando imagens de mulheres negras africanas trabalhando numa lavoura, envergonhou-se e veementemente exclamou: “*Eu não tenho nada a ver com essa gente!*”. E temos ainda o exemplo de José¹¹, que de repente passou a querer tomar somente leite; café e coca-cola, nem pensar. Quando os pais perguntaram a razão da preferência repentina, respondeu: “*Para eu ficar branco*”.

Os depoimentos apresentados mostram acolhimento ou rejeição ao se identificar como descendente de africanos, o que certamente é fruto de significados gerados no confronto entre

8 Depoimento colhido em 2003, em conversa sobre negritude, durante evento de entidade do Movimento Negro.

9 Idem nota 8.

10 Observação em sala de aula dos anos iniciais da Educação Básica, no início dos anos 1990.

11 Observação em sala da Educação Infantil, nos início dos anos 2000.

pessoas negras e pessoas não negras. Tais sentimentos e pensamentos, pondera a professora e pesquisadora Ruth Arber (2008), referindo-se ao contexto da Austrália, de onde é oriunda, são forjados em ideias, gestos trocados entre alunos, pais, professores, pertencentes a distintos grupos étnico-raciais. Nessas oportunidades, não poucas vezes, os alunos negros significam meias palavras, silêncios, troca de olhares como *tu não és um dos nossos*. Segundo ela, pais dedicados e professores comprometidos podem contribuir para negociações e construção de pertencimento étnico-racial que promova firmeza e segurança para diálogos e negociações.

Escolas e seus professores

As escolas e universidades, não diferente de outros ambientes sociais, continuam promovendo relações étnico-raciais desumanas e nada democráticas, sobretudo ao confundir educação com escolarização, formação com tempo passado em bancos escolares, universitários (SHUJAA, 1993). Entretanto, estabelecimentos de ensino, se assim o desejarem e, para tanto, se empenharem, podem criar situações educativas em que seus integrantes - alunos, professores, gestores, outros funcionários - sejam igualmente valorizados e respeitados nas suas diferenças, notadamente nas suas raízes étnico-raciais. Dizendo de outra maneira, as escolas tanto podem favorecer relações de dominação, atualizar racismos, discriminações entre grupos e pessoas, como podem, se houver sincero empenho para tanto, reeducar no sentido do respeito, reconhecimento, valorização, convívio construtivo.

Um primeiro passo nesse sentido está em professores, gestores e outras pessoas, que garantem o funcionamento das escolas, desconstruírem as crenças de que, no Brasil, se vive numa democracia racial. Será preciso que todos reconheçam e desconstruam os

preconceitos que privilegiam pessoas pelo simples fato de serem brancas e desfavorecem outras, notadamente as negras. É necessário que educadores se preparem e se empenhem para combater o racismo que nas escolas, não diferente de outras instituições, marca as relações entre as pessoas.

Passo importante, nesse sentido, é deixar de admitir que a história do Brasil continue sendo escrita no singular, ou a partir unicamente de uma visão eurocêntrica. As histórias e culturas que constituem o povo brasileiro têm de ser igualmente valorizadas, estudadas do ponto de vista de suas raízes indígenas, africanas, asiáticas, europeias. E certamente esse é um esforço complexo, exige desconstruir ideias preconcebidas, abolir atitudes desrespeitosas, aprender a respeitar, compreender e articular distintos pontos de vista, visões de mundo, experiências de vida, construções de espiritualidade, de pertencimentos étnico-raciais.

Cabe, antes de continuar, chamar a atenção para o fato de que a responsabilidade para tanto, assim como para implantação de políticas curriculares de reconhecimento das histórias e culturas dos povos indígenas, dos afro-brasileiros e africanos, não é exclusiva das professoras e professores¹². Esses, além de terem de se preparar intelectual e afetivamente, têm de enfrentar dificuldades recorrentes no exercício de suas tarefas diárias. Tarefas essas que, segundo Barbosa (2010), configuram-se no seguinte contexto:

A lógica que hoje governa as escolas públicas de ensino básico não é a lógica da humanização; ao contrário, é a lógica neoliberal do Estado Mínimo, que conduz, entre outras coisas, ao enxugamento dos gastos públicos e, em consequência, ao aligeiramento dos processos de formação dos trabalhadores destinados a pôr em funcionamento as ações cotidianas no interior da escola e ocasiona a separação en-

12 Nesse sentido, ver também considerações e orientações do Parecer CNE/CP 3/2004 e Resolução CNE/CP 1/2004 (BRASIL, 2004a; 2004b).

tre esses trabalhadores e uma elite pensante que decide os materiais e métodos para encaminhamento de tais ações (...) (ARBER, 2008, p. 232).

Parece-me apressada a avaliação da autora citada, no sentido de falta de consistência na formação de professoras e professores, embora tenha de reconhecer que, no que diz respeito à educação das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana venha sendo, essa formação, quando ocorre, mais equivocada do que aligeirada. E isso certamente causa danos, podendo inclusive orientar no sentido contrário ao combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. Segundo M. Fernanda Luiz (2013), em pesquisa sobre formação continuada de professores relativa à educação das relações étnico-raciais, tais cursos surtem efeito junto a docentes que já têm, entre seus objetivos de ensino, combater o racismo, discriminações. Nesse caso, os cursos fornecem informações e dados que os ajudam a fortalecer objetivos e procedimentos de ensino, a criticar ações, corrigir materiais didáticos com conteúdo racista. Entretanto, se o projeto de sociedade que professoras e professores visam a fortalecer com o ensino que oferecem não admitir equidade social, certamente lhes faltará empenho para reeducar relações étnico-raciais. Assim sendo, tais cursos só lhes valem enquanto meio de obter pontuação para progredir na carreira.

O foco da ação docente, nesse caso, está em manter a sociedade tal como tem se reproduzido nos cinco séculos de história da sociedade brasileira, ou seja, criando estratégias para garantir benefícios para alguns e desigualdades para a maioria. As políticas públicas que pautam igualdade racial, notadamente as relativas à educação, como é o caso das estabelecidas pelas Leis nºs 10.639/2003 e 11.645/2008, têm sido interpretadas, executadas, em muitos casos, com oposições que confirmam a marcante ponderação de Christianne Taubira ao referir-se à experiência

francesa no que diz respeito à lei de sua autoria, aprovada em 2001, que reconhece o tráfico e a escravidão como crimes contra a humanidade e determina que sejam objetos de estudo nas escolas:

Entre as disposições normativas mais importantes e mais sensíveis, o Ensino [Educação enquanto direito público e individual] ocupa um lugar de escolhas litigioso. E qual a razão?! Esse é o meio mais perene para se inscrever na memória coletiva o que deve se tornar um conhecimento comum a todos. (TAUBIRA, 2009)

Na nossa experiência brasileira, os conhecimentos valorizados, notadamente em escolas e universidades, têm sido os de raízes europeias. Os conhecimentos dos povos de raízes originárias do Brasil, ou seja, os indígenas, assim como os trazidos pelos escravizados africanos, são pouco considerados; já os conhecimentos de origem asiática raramente são mencionados. Com o propósito de romper com essa situação, Maria José L. Silva propõe o que designa como “pedagogia multirracial, em contraposição à ideologia do branqueamento na educação”:

Sabemos que a escola desempenha papel importantíssimo ao incluir um determinado conteúdo de ensino em seus programas, pois desta forma, integra-o definitivamente à instituição, garantindo seu reconhecimento e conservação. [Isso] prova a força de uma instância de legitimação – a escola – além de evidenciar o campo de circulação de bens simbólicos. (SILVA, 1997, p. 28)

A mestiçagem entre povos e culturas que marca a população brasileira, contrariando o previsto e desejado pelas elites, notadamente na primeira metade do século XX, não apagou as suas distintas origens. Elas não foram destruídas, conforme os colonizadores, a partir do século XVI (QUIJANO, 2005; MBEMBE, 2001), haviam planejado. Como bem salienta Ndongo (M’BAYE, 2001,

p. 36-38), ao referir-se a distintas experiências de africanos e afro-descendentes, em diferentes territórios e momentos históricos:

Os numerosos obstáculos que marcam a realização, difusão, emergência contínua [de africanidades] nos persuadem da tenacidade das tradições africanas, construídas por nossas consciências perceptíveis através de suas diversas manifestações nos fatos sociais.

Os currículos escolares, ao proporem conhecimentos e cursos para as vidas de estudantes, constituem-se em oportunidades em que cada um se constrói enquanto pessoa cidadã, em busca de projeto de sociedade ou equânime, ou desigual. Projeto de sociedade é central nas políticas curriculares, tanto na sua concepção como na sua execução. Projetos de sociedade geram conflitos ou criam acordos ao se desenvolverem programas, atividades em salas de aula, laboratórios e outros ambientes de aprendizagens e de ensinos.

O jogo entre diferenças em que se constroem processos de aprendizagens e de ensinos nas escolas refletem, conforme mostram Gonçalves e Silva (2007), aqueles produzidos e reproduzidos no dia a dia da sociedade. Assim, numa sociedade em que preconceitos e racismo minam as relações entre as pessoas, a vida nas escolas pode contribuir para desconectar estudantes, desde muito crianças, de suas comunidades originárias, de suas raízes étnico-raciais. Não que professoras e professores sempre ajam deliberadamente nesse sentido, mas, imbuídos do mito da democracia racial, sem nenhuma crítica a ele fazer, aceitam que as pessoas negras teriam menos qualidades, inclusive intelectuais, do que as brancas. A desconstrução desses preconceitos intencionalmente elaborados ao longo de cinco séculos, com a intenção de garantir desigualdades, é lenta e não pode abrir mão de estudos, de honestidade de intenções (SILVA, 2009).

Há, pois, que se construir linguagem de combate a preconceitos contra os afrodescendentes e contra todos os que são agredidos, prejudicados por discriminações. Há que se elaborar e avaliar procedimentos e materiais de ensino que valorizem as diferenças presentes nas comunidades escolares, entre elas, sem as minimizar outras, as étnico-raciais. Há que fazer, das escolas, lugares de fortalecimento de identidades étnico-raciais, o que exige busca de novas pedagogias (SILVA; RIBEIRO; CASTRO; FERNANDES; SANTOS, 2005; CARREIRA; SOUZA, 2013).

Como se vê, as escolas, suas professoras e professores são provocados por questões contundentes, difíceis, para valorizarem, nas suas especificidades, as crianças com quem convivem e trabalham, particularmente as crianças negras. Tais provocações marcam a sua vida profissional. Nesse ponto, cabe voltar à consideração de Barbosa (1983), anteriormente citada, quando critica o fato de não se ouvirem professores em efetivo exercício nas salas de aula, de eles não participarem da elaboração das propostas curriculares que devem executar, nem dos materiais de ensino que lhes cabe utilizar. E essa parece ser uma tendência também em diferentes contextos sociais e educacionais, conforme mostra Diaz (2005) a respeito de experiências de professores em outras realidades nacionais.

Parece que temos uma mesma história, professoras, professores, esteja onde estivermos, nesse diverso mundo em que vivemos. Nossa profissão exige mais do que competências, pois seu exercício incide sobre a formação de pessoas. Somos, então, convocados a participar da construção da cidadania de nossas alunas e alunos, o que implica, entre outros apoios, criar condições para fortalecimento do seu pertencimento étnico-racial, notadamente entre estudantes negros, indígenas, ciganos. Diante disso, somos convocados, embora nem sempre tenhamos condições de fazê-lo, a nos articular com responsáveis por nossos alunos, com comunidades, com movimentos sociais.

Em outras palavras, se assumimos a responsabilidade de contribuir para formação de crianças cidadãs, como garantir que os ensinamentos que tentamos promover não se convertam em processos de assimilação das crianças negras a um projeto de sociedade que lhes é nocivo? Para tanto, como podemos garantir o apoio dos responsáveis pelos alunos negros?

Valorizar e criar condições para que estudantes negras e negros fortaleçam sua negritude e os demais reconheçam e respeitem as contribuições, para a nação brasileira, dos africanos e seus descendentes, sem deixar de valorizar, é claro, as dos povos indígenas, assim como dos europeus, dos asiáticos e seus descendentes, é tarefa central da ação de docentes em todos os níveis de ensino, nos diferentes componentes e matérias curriculares. Trata-se de complexa tarefa que incide, obviamente, na identidade profissional dos docentes. Essa é uma questão muito importante, que merece em outro artigo para tratá-la.

As escolas e as crianças negras

Triunpho (1997, p. 68), mulher negra, professora, militante junto ao Movimento Negro, crítica da educação brasileira, afirma:

A educação brasileira é racista e elitista, deixando o nosso povo negro sempre à margem, contribuindo assim para a baixa auto-estima de nossas crianças e, muitas vezes, empurrando-as para o fracasso escolar.

Diante dessa contundente denúncia, cabe citar Hofbauer (2010, p. 59). Ao discorrer sobre raça, cultura, identidade e racismo à brasileira, faz, ele, ponderação importante para que se compreenda contexto em que professoras, professores, sobretudo não negros, vão formando ideias, opiniões, preconceitos a respeito de pessoas negras, de crianças negras:

(...) a ideia de transformar “negro” em “branco” pode ser interpretada como um ideário (ou “ideologia”) antigo que ganhou força simultaneamente com concepções específicas do mundo e do ser humano e que marcou desde o início a sociedade colonial brasileira.

Ana Célia da Silva (SILVA, 2010, p. 153) ajuda a esclarecer sobre os efeitos de tais concepções na vida das pessoas negras, quando chama a atenção

(...) para o fato de que o negro pode construir um padrão de atitudes socialmente aceitas, que não correspondem ao real vivido, construindo uma igualdade aparente, como forma de ser aceito e incluído nos grupos sociais.

É importante destacar que negros vivem experiências que os aproximam de outros povos, por exemplo indígenas, ciganos, judeus etc. Nesse sentido, vale mencionar Albert Memmi (1962, p. 29-30), que assim se manifesta sobre sua experiência de identificação étnico-racial: “[..] A condição judia, enfim, eu a vivi primeiramente como uma condição de infelicidade”. Esse é o ponto de partida, diz ele, e prossegue afirmando que viveu inseguranças, incertezas, angústias cotidianas. Vale-se de palavras de um judeu francês idoso, para descrever dificuldades dessa experiência: “Tenho sempre a impressão de estar do lado errado, estou sempre em estado de alerta”.

Voltando à experiência de negros brasileiros, citemos Lopes (1994, p. 151-154), cuja pesquisa realizada em São Carlos, no início dos anos 1990, junto à escola pública dos anos iniciais de escolarização, constata que

(...) o aluno negro é alijado das melhores possibilidades na escola, sempre preso a uma situação limite entre o abandono e a luta para sobreviver no sistema escolar. Daí forma-se o círculo vicioso. É tido como mau aluno, é reprovado.

E prossegue:

É-lhe negado o direito de ser, de se educar, nega-se ao negro o direito de atingir também o lugar que aos outros é reservado. Mais adiante conclui: a instituição escolar, no desenvolvimento que encetou nos últimos anos, trouxe embutido nesse processo situações antagônicas: de um lado, corre atrás de uma possível democratização do acesso à escola para todos os segmentos sociais; de outro lado, não está preparada para abrigar no seu interior a diferença e a pluralidade humana.

E, sublinhe-se que, dez anos antes, Gonçalves (1985) constatara situação não muito diferente em escolas públicas em Minas Gerais, o silêncio dos professores diante de situações de racismo desencadeadas, confirmavam às crianças brancas que agir dessa forma era correto e às negras que seu sofrimento não importava.

Em 2008, Cruz, professora dos anos iniciais da Educação Básica, constata, em sua dissertação de mestrado, que o discurso da igualdade é utilizado nas escolas sem que se leve em conta as diferenças e que, diante de situações de racismo e outras discriminações, professores muitas vezes apenas dizem que não se pode discriminar. Como se vê, 20 anos se passaram entre essa pesquisa e a realizada por Gonçalves (1985), entretanto, o projeto de sociedade desigual continua persistentemente sendo reproduzido nas escolas.

As crianças negras e não negras, em escola da Educação Básica, dão-se conta, mostra estudo de Simão (2005), do sofrimento que causam agressões, discriminações notadamente as de fundo racista, tanto para quem é discriminado como para quem discrimina. Algumas reconhecem o que está errado, mas não sabem o que fazer para corrigir, sentem-se sós, pois, os adultos – pais e professores – *fingem não ver e não dizem nada*.

Dessa forma, a vida nas escolas tem levado crianças negras, das menores às mais crescidas, a buscar apagar da sua formação a

cultura de seus grupos originários. Enquanto isso, os movimentos sociais - notadamente Movimento Negro, dos Povos Indígenas, dos Sem-Terra – lutam para que a escola participe da reapropriação da sua cultura, situada na sua história. Entretanto, professores, gestores de escolas, secretarias de educação ainda não conseguem, ou não se dispuseram a deles se aproximar, de maneira a organizarem formas de colaboração. Essa distância tem levado a que se avalie o insucesso escolar de muitas crianças negras, erradamente, atribuindo-o desde a falta de preparo, capacidade, até à falta de acesso a livros, jogos eletrônicos, passeios, viagens. A falta de diálogo entre escola, famílias, comunidades, movimentos sociais tem levado a imaginar equivocadamente que as vivências de crianças negras fora da escola muito pouco ou em nada podem contribuir para aprendizagens escolares¹³.

Chiarello (2003) pondera que a escola deveria ser o ponto de encontro da humanidade, respeitada e valorizada nas suas diferenças, nas formas de construção de diferentes saberes e que para tanto os professores precisariam acolher, compreender o mundo de diversidade em que vivem, olhar para si próprios e para seus alunos, reconhecendo e valorizando particularidades e singularidades. Somente dessa forma, conclui ela, situações cruéis que alunos negros vivem em instituições escolares, poderão ser superadas e jamais repetidas.

Não é um processo simples. Não basta querer, ser sensível ao sofrimento de crianças negras e ficar alerta, para interferir em situações de racismo e de discriminações que possam ocorrer no dia a dia. Mesmo quando professoras e professores têm essa disposição e iniciativas, o mito da democracia racial e da mestiçagem, construídos desde o pós-abolição, com o intuito de embranquecer corpos, pensamentos, projetos, prevalece. É o que

13 Neste sentido, vale consultar Silva, 1997.

mostra pesquisa de Souza (2012), realizada com professoras de Educação Infantil: superar, desconstruir o persistente mito da democracia racial, inclusive suas próprias crenças e concepções nele alicerçadas, é mais difícil do que se manter vigilante e agir diante de situações de racismo.

Por isso, é preciso, como é apontado na experiência da Colômbia, ao se fazerem delineamentos curriculares para a *Cátedra de Estudos Afrocolombianos*¹⁴, ir além dos discursos e formular questões consistentes a serem abordadas, como conteúdos e relações, nos projetos pedagógicos, nas salas de aula, nos projetos de pesquisa.

Trabalho de Algarve (2004, p. 136), juntamente com professora da rede pública, em sala de aula da Educação Básica, durante um ano letivo, e pesquisa por ela realizada, em acompanhamento à experiência de construir com os alunos(as) um Cantinho de Africanidades, constituiu experiência pedagógica antirracista com possibilidades de reeducar relações étnico-raciais:

O trabalho com Cantinho de Africanidades mostrou e valorizou a história, a cultura, as lutas e as vitórias que o povo negro passou e deixou como herança para o povo brasileiro, diante disso, as crianças brancas foram sentindo-se na responsabilidade de mudar suas atitudes em relação aos negros e às diferentes manifestações que fazem parte de sua cultura, respeitando-os e valorizando-os. Já as crianças negras foram construindo um autoconceito positivo, [...], confirmando o que Souza (1983)¹⁵, nos dizia: “ser negro não é uma condição dada a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro”.

Vejam-se os depoimentos de crianças que participaram da experiência:

14 COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. *Cátedra de estudios Afro-colombianos*. Bogotá, 2001.

15 SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se Negro*. Ed. Graal, 1ª edição, 1982.

– O Cantinho de Africanidades foi importante porque se eu não tivesse ele, eu não saberia nada sobre a cultura negra! (J. – criança branca)

– Achei um ótimo projeto, com ele cada um de nós se identificou como é, me diverti e aprendi sobre a África; com o projeto acabou alguns comentários chatos ! (V. – criança negra)

– O cantinho resgatou a raça negra que os negros não gostava de sua cor, mas quando surgiu o Cantinho de Africanidades os negros se sente igual ao branco. (E. – criança negra)

Temos, então, um exemplo de como as escolas e seus professores podem participar do processo de crianças negras exibirem orgulhosamente sua negritude, suas raízes étnico-raciais africanas. Certamente muitos outros têm sido desenvolvidos, com qualidade, atingindo resultados importantes¹⁶. Entretanto, muitos outros ainda se fazem necessários, é o que mostram avaliações da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana¹⁷.

Crianças negras entre a assimilação e a negritude

Meninas negras, meninos negros constroem suas subjetividades, enquanto pessoas negras, de origem africana, em diferentes meios e circunstâncias, entre tensões geradas por rejeição à cor da sua pele, ideias preconcebidas a respeito de possíveis comportamentos inadequados ou agressivos que venham a ter, expectativas de que não detenham informações julgadas importantes,

16 Vejam-se, por exemplo, os trabalhos inscritos e premiados por iniciativas do CEERT – Centro de estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades.

17 Ver, por exemplo, Gomes, 2012.

tenham dificuldades para aprender na escola, seus pais sejam muito pobres e pouco estudados, que necessariamente saibam dançar e tocar instrumentos muito bem, que talvez sejam vagabundos ou até mesmo vivam à margem da lei. Têm, pois, que provar cotidianamente que são pessoas em que se pode confiar, que são capazes de realizar estudos com sucesso, que são capazes de conduzir com propriedade suas vidas.

Crianças negras, assim como não negras, explica Bernardes (1989), em pesquisa sobre a construção da subjetividade, realizada em localidade de periferia urbana de Porto Alegre, malgrado diferenças étnico-raciais e de gênero, apresentaram sempre *uma imagem do ser criança polarizada com a do adulto*. As imagens que fazem de si próprias, destaca a autora, constituem-se de projeções que os adultos e a sociedade fazem delas, envolvendo-as em aspirações e rejeições. “A questão crucial é que esta representação da criança transforma-se em realidade à medida que a própria criança passa a se definir tomando como referência o que o adulto e a sociedade esperam dela”. (BERNARDES, 1989, p. 311)

As crianças negras se constroem pessoas e cidadãs em situações de conflito, de reconhecimento e de desqualificação do seu pertencimento étnico-racial, da sua negritude. Constroem-se, no seio de suas famílias, da comunidade negra, do Movimento Negro, em clima de acolhimento. Já na rua, na escola e em outros ambientes sociais, cotidianamente sofrem com rejeição, desconfianças a respeito de seu valor, intenções, comportamento. Como professores, posicionamo-nos diante desse quadro? Que propostas já temos? Que outras precisamos construir? Somos capazes de abandonar, desconstruir pedagogias que visam assimilar todas as crianças a uma visão de mundo eurocêntrica? Temos condições de avaliar o quanto nossos gestos e olhares ensinam? Sentimo-nos encorajados a criar materiais de ensino que promovam o fortalecimento étnico-racial das crianças negras? Como as mais variadas

atividades escolares podem valorizar sua negritude? Como podemos construir condutas de acolhimento em contraposição a de rejeições? Que responsabilidade temos para construção de aprendizagens e da felicidade de nossos alunos?

Certamente quando estivermos convencidos do nosso papel central para elaboração e utilização de pedagogias antirracistas, tornaremos-nos aliados de nossos alunos negros na construção de uma sociedade equânime e teremos definitivamente respeitada nossa formação, função, profissão.

Referências

ALGARVE, Valéria A. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** 2004. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2004.

AMADOR, Zélia. (Org.). **Raça negra: a luta pela liberdade.** 4.ed. revista e ampliada. Belém: FCPTN, 2004.

ANDRADE, Paulo Sérgio. **Pertencimento étnico-racial e ensino de História.** 2006. 167p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2006.

ARBER, Ruth. **Race, ethnicity and education in globalised times.** Melbourne: Springer, 2008.

BARBOSA, Irene M. F. **Socialização e relações raciais: um estudo da família negra em Campinas.** São Paulo: FFCH/USP, 1983.

BARBOSA, Maria Valéria. **Relações étnico-raciais e progressão continuada na escola: o difícil diálogo com a inclusão.** 2010. 262f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010.

BENTES, Nilma. **Aspectos da trajetória da população negra no Pará.** UFPA, GEAM, 2013.

BERNARDES, Nara M. G. **Crianças oprimidas: autonomia e submissão**. 1989. 348f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União** de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004a.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília, 2004b.

BRASIL. Lei nº 11.645/2008. **Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**, 2008.

BRITO, Angela Ernestina Cardoso de. **Educação de mestiços em famílias inter-raciais**. 2004. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARMICHAEL, Stokely; HAMILTON, Charles V. **Black Power: the politics of liberation in America**. New York: Vintage Books, 1967.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia S. **Indicadores da qualidade na educação das relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Humanitas; Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Veredas das noites sem fim: um estudo com famílias negras de baixa renda sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial**. 2003. 315f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2003.

CHIARELLO, Rosana A. P. **Preconceitos e discriminações raciais: um olhar de professoras sobre seus(suas) alunos(as) negros(as)**. 2003. 200p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2006.

CONE, James. **Teología Negra de la Liberación**. Buenos Aires, México: Ed. Carlos Lohlé, 1973. Col. Cuadernos Latinoamericanos.

CRUZ, Eliana Marques R. **Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades**. 2008. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2008.

CUNHA Jr, Henrique C. Crianças negras e famílias negras. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, nov. 1987, p. 34-37.

DIAZ BARRIGA, Angel. **El docente y los programas escolares: el institucional y el didactico**. Barcelona: Pomares, 2005.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. Brasília: MEC/UNESCO, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1a. a 4a. série**. 1985. 250p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Belo Horizonte, 1985.

GONÇALVES, Luiz Alberto de O.; SILVA, Petronilha B. G. e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus múltiplos contextos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

HILLIARD III, Asa G. **SBA: the reawaking of the African mind**. Gainesville, Florida: Makare, 1998.

HOFBAUER, Andreas. Raça, cultura e identidade e o “racismo à brasileira”. In: BARBOSA, Lúcia M. de A.; SILVA, Petronilha B. G. e; SILVÉRO, Valter. (Org.). **De preto a afrodescendente: trajetos da pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**. 1ª reimp. São Carlos, EDUFSCar, 2010, p. 49-68.

JOVINO, Ione da S. **Crianças negras em imagens do século XIX**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2010.

JOVINO, Ione da S. Criança negra no século XIX: alguns aspectos da breve infância permitida pelo regime escravista. In: FERREIRA, Aparecida de J. et al. (Org.).

Um olhar interdisciplinar acerca de identidades sociais de raça, gênero e sexualidade. Campinas/SP: Pontes, 2014, p. 157-174.

LOPES, Ademil. **Escola, socialização e cidadania:** um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos. São Carlos: EDUFSCar, 1994.

LUIZ, Maria Fernanda. **Educação das relações étnico-raciais:** contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es). 2013. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2014.

M'BAYE, Ndongo. À la recherche de l'africanité. **Africultures** 41, 2001, p. 36-38. Imprimé.

MBEMBE, Achille. **On the post colony.** Berkley: University of California Press, 2001.

MEMMI, Albert. **Portrait d'un juif.** Paris: Gallimard, 1962.

OLIVEIRA, Denis de. **Mãe África: três** rodas de resistência negra. S. L., UNEGRO - União de Negros pela Igualdade. s/d.

PINTO, Valdina. **Meu caminhar, meu viver.** Salvador: Governo do Estado da Bahia, 2013a.

PINTO, Regina Pahim. **O movimento Negro em São Paulo:** luta e identidade. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013b.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber.** Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

RIZZOLI, Álvaro. **Inventário da escravidão em São Carlos/SP.** São Carlos, UFSCar – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, 1994.

SANTOS, Thereza. **Malunga Thereza Santos** – a história de uma guerreira. São Carlos/SP: EDUFSCar, 2006.

SHUJAA, Mwalimu J. **Too much schooling too little education:** a paradox of black life in white society. Trenton – New Jersey: Africa World Press, 1993.

SILVA, Ana Célia. Por uma representação social do negro mais próxima e familiar. In: BARBOSA, Lúcia M. de A.; SILVA, Petronilha B. G. e; SILVÉRIO, Valter (org). **De preto a afrodescendente:** trajetos da pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. 1ª reimp. São Carlos, EDUFSCar, 2010, p. 151-164.

SILVA, Bernadete da S.; RIBEIRO, Édila E. M.; CASTRO, Marinilce P. L.; FERNANDES, Marise; SANTOS, Sheila B. dos. A identidade afro-brasileira no contexto escolar. In: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Construção da Identidade e inclusão social do afro-brasileiro**. Belo Horizonte, 2005, p. 38-57.

SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e EUA**. 2009. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2009.

SILVA, Gilberto F. Interculturalidade e educação: uma análise a partir do recorte de cor com estudantes do ensino médio público. In: BARBOSA, Lúcia M. de A.; SILVA, Petronilha B. G. e; SILVÉRIO, Valter (org.). **De preto a afrodescendente: trajetos da pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**. 1ª reimp. São Carlos, EDUFSCar, 2010, p.167-179.

SILVA, Maria José Lopes. Pedagogia multirracial em contraposição à ideologia do branqueamento na educação. In: LIMA, Ivan C.; ROMÃO, Jeruse. **As ideias racistas, os negros e a educação**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1997, p. 21-37.

SILVA, Maria Palmira da. Identidade e Consciência Racial Brasileira. In: ABONG - Associação Brasileira de Organizações não Governamentais; AÇÃO EDUCATIVA - Assessoria, Pesquisa e Informação; ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Org.). **Racismo no Brasil**. 1ed. São Paulo: Fundação Peirópolis Ltda., 2002, v. 01, p. 53-64.

SILVA, Maria Palmira da. **Identidade e Consciência Racial Brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, Petronilha B. G. e. **Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância**. Belo horizonte: Mazza, 2011.

SILVA, Petronilha B. G. e; PEREIRA, Neusa M. S. . Recordando nossa escola. In: FISCHER, Beatriz T. Daudt. (Org.). **Tempos de escola - Memórias**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011, v. II, p. 153-166.

SILVA, Petronilha B. G. e; TRIUMPHO, Vera R. dos S. A educação das crianças negras: propostas e ações dos Agentes de Pastoral Negros. In: SILVA, Antônio Ap. da. **Agentes de Pastoral Negros – 10 anos**. São Paulo, Grupo de Cultura Negra e Teologia Atabaque, 1994, p. 20-28.

SILVA, Petronilha B. G. e; BARBOSA, Lúcia M. de A. **O Pensamento Negro em Educação no Brasil: expressões do Movimento Negro**. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

SILVA, Reginaldo de Souza. **O processo educativo de crianças trabalhadoras na rua**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos.

SIMÃO, Aparecida Italiano. **Preconceito e discriminação sentidos e observados por alunos de 5ª série e suas propostas para melhorar o convívio na escola**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2005.

SOUZA Ellen de L. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil**. 2012. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2012.

TAUBIRA, Christiane. *Égalité pour les exclus*. aris: Temps Présent, 2009.

TRIUMPHO, Vera R. S. Caminhada dos agentes de pastoral negros em educação. In: SILVA, Petronilha B. G.; BARBOSA, Lúcia M. de A. **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: EDUFSCar, 1997, p. 67-80.

