

## A ESCOLA E O DISCURSO DA DIFERENÇA – O CASO DE UMA ESCOLA DE 1º GRAU EM FORTALEZA

Bernadete Beserra<sup>1</sup>  
Jakeline Alencar Andrade<sup>2</sup>

### Resumo

*Baseado em pesquisa etnográfica desenvolvida numa escola pública de 1º grau em Fortaleza, Ceará, Brasil, o presente artigo analisa os discursos e as práticas de alunos e professores relacionadas às diferenças de cor, gênero, preferência sexual e classe. Observa que, embora as discussões abertas sobre a discriminação e o preconceito sejam desincentivadas, estes são elementos constitutivos das práticas escolares e, na escola, encontram ambiente favorável ao seu desenvolvimento.*

**Palavras-chave:** Racismo – Discriminação na Escola – Preconceito

**Abstract:** The discourse of the difference at school - The case of an Elementary School in Fortaleza, CE, Brazil

*Based on ethnographic research developed in a State Elementary School in Fortaleza, State of Ceará, Brazil, the present article analyses the discourses and social practices of students and teachers related to differences of color, gender, social class and sexual preference. It observes that, although open discussions about prejudice and discrimination against the above mentioned differences are not motivated, prejudice and discrimination are constituent elements in school relationships and, at school, they find a favorable environment to develop.*

**Key-words:** Racism – Discrimination in elementary schools – prejudice.

<sup>1</sup> PhD em Antropologia pela Universidade da Califórnia e professora da Faculdade de Educação da UFC. E-mail: brbeserra@hotmail.com  
<sup>2</sup> Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

### Introdução

A forma como as diferenças culturais se expressam na escola não é muito diferente daquela das demais instituições sociais, inclusive, como uma das instituições fundamentais da socialização do indivíduo, a escola não apenas ratifica os conceitos produzidos e assimilados na família e nos grupos de vizinhança, como também produz os seus próprios conceitos e estimula a sua incorporação através de mecanismos próprios de incentivo e punição. Considerando, porém, que a escola expressa e reproduz predominantemente os valores dominantes na sociedade, nem sempre há coincidência entre a cultura da escola e a cultura da família e dos grupos de vizinhança. Ao contrário, como mostra Willis (1992), nos casos das famílias e vizinhanças operárias, a escola funciona como uma espécie de instituição alienígena cuja função principal é a da negação da cultura operária. A escola, portanto, mesmo concebida abstratamente como um dos mais poderosos aparelhos de Estado (Althusser 1975), produz culturas diferentes em função dos diversos espaços sociais em que se localiza.

Um dos desafios da escola hoje é incorporar as mudanças que vêm sendo produzidas em outros espaços sociais. A consolidação da participação da mulher no mundo do trabalho e as práticas dos movimentos sociais que reivindicam a abolição do preconceito e práticas discriminatórias contra as chamadas minorias são fenômenos que requerem uma crítica radical às ideologias e práticas do cotidiano escolar e a conseqüente construção de práticas mais condizentes com as noções de cidadania de agora.

Estudos sobre o cotidiano da escola brasileira têm-se tornado comuns na última década (André 1988; Guia 1999; Itani 1998 e Conceição 2001). Também há os estudos sobre o racismo, o machismo e outras práticas autoritárias e discriminatórias na escola (Anyon 1990; Alves & Vicenzi 1989/1990; Moreira 1999; Oliveira 1994; Valentim 1989). Este artigo tem o objetivo de oferecer mais elementos a essa discussão através da observação e interpretação do discurso da diferença entre alunos do ensino fundamental de uma escola pública em Fortaleza. Na primeira parte, apresentamos informações sobre a pesquisa cujos dados fundamentam este artigo. Na segunda, apresentamos um perfil da escola e do aluno da 4ª. série do ensino

fundamental, aluno em que concentramos a nossa atenção. Na terceira, apresentamos e interpretamos as situações e os discursos em que as diferenças se expressaram. Finalmente, nas conclusões, insistimos na compreensão das diferenças na escola à luz da compreensão das diferenças em outros espaços sociais.

## A pesquisa

Interessadas em compreender que comportamentos, atitudes ou tipos eram eleitos e tratados como diferentes na escola, estávamos, em princípio, mais interessadas em observar o funcionamento de um grupo por um certo período, e, a partir dessa observação, fazer perguntas, do que iniciar a pesquisa fazendo perguntas que nem sempre têm relação diretamente com as preocupações do grupo sob estudo. A nossa pesquisa, portanto, consistiu fundamentalmente de observação participante realizada entre fevereiro e maio de 1995.<sup>2</sup> Por 38 dias letivos fomos à escola e assistimos às aulas da Prof<sup>a</sup> Marilda, da 4<sup>a</sup> série C do turno da tarde.<sup>3</sup> Durante o recreio ficávamos no pátio, observando as brincadeiras e eventualmente conversando com um ou outro aluno que se aproximava. Além dessa observação, entrevistamos todos os alunos, a professora e conversamos uma vez, em reunião, com os professores do turno da tarde. Na sala de aula, aplicamos, com a concordância da professora, um teste, sobre o qual comentaremos adiante, no item "Na sala de aula".

Nem a professora nem os alunos compreendiam bem a idéia da observação participante, ambos nos tratavam como se fôssemos ajudantes da professora. Os alunos achavam que podiam conseguir de nós uma compreensão e uma atenção não comuns à professora, o que era verdade já que não estávamos ali desempenhando a função de professoras e, como observadoras, estávamos sempre muito atentas a tudo o que eles diziam ou perguntavam. Sempre que algum conflito se estabelecia, olhavam-nos como se fôssemos juizes, e ficavam meio frustrados quando não desempenhávamos tal papel. No 33<sup>o</sup> dia de observação ocorreu um inci-

dente que merece comentários. Jakeline saiu da sua cadeira para atender o chamado de um aluno e Marilda, a professora, sentou-se no seu lugar e começou a ler as suas anotações sobre o dia. Surpresa com o que leu, falou para Jakeline que estava muito decepcionada com o seu trabalho porque achava que ela estava ali para ajudar e não para anotar os seus pontos negativos. No diário, Jakeline conta que comentara com a professora que a quantidade de questionários que havia levado não era suficiente para todos, um aluno ficaria sem responder. A professora sugeriu, então, que Vládia ficasse de fora, "já que ela não quer nada com a vida." Jakeline tentou lhe explicar que não estava anotando pontos positivos ou negativos, mas apenas descrevendo o que acontecia em sala de aula. Marilda não insistiu, mas tornou-se indiferente, a partir de então. Inclusive, a entrevista, que aconteceu alguns dias após o incidente, revela a sua preocupação em apresentar apenas o que ela considera positivo.

Os dados socioeconômicos, baseados nos quais traçamos o perfil do grupo, foram obtidos através de questionários respondidos oralmente em entrevistas individuais. Além deste, aplicamos outro questionário, também individual, que investigava sobre amigos e colegas preferidos na hora da brincadeira e na hora do estudo.

## A escola e o aluno: um perfil

A escola de 1<sup>o</sup> grau Prof. Joaquim Galvão é uma das oito escolas públicas do Conjunto José Walter, bairro periférico localizado na região sudoeste de Fortaleza.<sup>4</sup> Além da comunidade do conjunto (estimada em cerca de 20.000 habitantes), essas escolas atendem também à demanda de bairros adjacentes, tais como: Mondubim, Itaperi e a recém-formada favela do Pantanal.

Integrante da rede estadual de ensino, a Escola Prof. Joaquim Galvão adotou recentemente o sistema de telensino, da 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries e o curso supletivo de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, o que resultou no aumento significativo do número de alunos no turno da noite. Atualmente a escola conta com 3450 alunos, divididos em três turnos: manhã, tarde e noite.

<sup>2</sup> A observação cotidiana e sistemática foi realizada por Jakeline. Eu, Bernadete, participei esparsamente da observação em sala de aula, embora tenha acompanhado o trabalho de Jakeline, discutindo semanalmente as suas anotações de campo.

<sup>3</sup> Para garantir o anonimato dos participantes deste pesquisa, mudamos os seus nomes e um ou outro elemento que os possa identificar.

<sup>4</sup> O nome da escola também é fictício e os dados apresentados sobre a escola não foram atualizados, referindo-se, portanto, à realidade do período em que o estudo foi desenvolvido.

A escola possui um quadro de 100 funcionários distribuídos nas funções de direção, secretaria, ensino e serviços gerais. São 60 professores, entre os quais 18 têm o curso normal e o restante possui curso superior. Apenas 7 professores são do sexo masculino e ensinam no turno da noite: no supletivo ou no ginásio. A direção é composta por uma Diretora Geral e uma Diretora Pedagógica, que se revezam nos três turnos.

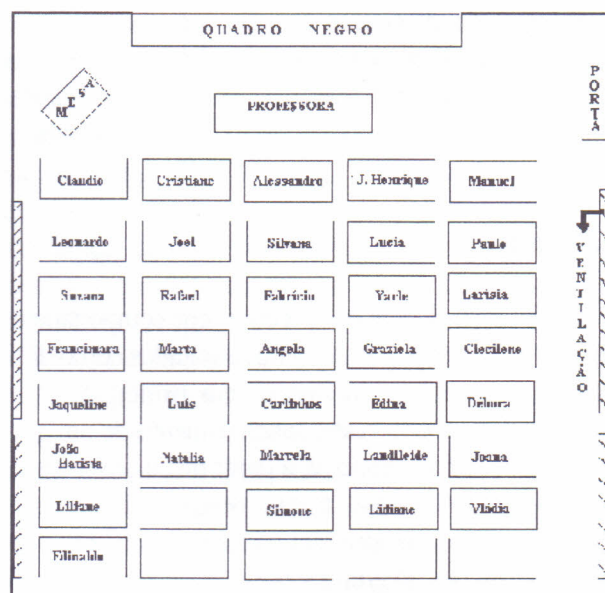
A escola possui uma área proporcional ao contingente de alunos, sendo 1.874,93 m<sup>2</sup> de área construída, restando ainda 4.587,61 m<sup>2</sup> disponíveis. É portanto uma escola de grande porte tanto no que se refere ao espaço físico quanto à quantidade de alunos. As dependências da escola estão assim distribuídas: salas de aula (21 salas); biblioteca e sala de leitura (com acervo de aproximadamente 400 livros); secretaria (onde funciona também o arquivo morto); diretoria; sala dos professores (com banheiro exclusivo); sala satélite (onde funciona a direção e coordenação do curso supletivo); sala do grêmio estudantil; sala de vídeo de pequeno tamanho e sem cadeiras para os alunos; banheiros femininos e masculinos; cantina; bebedouros; quadra de esportes e pátio – onde é realizada a prática de educação física para os alunos do 1º grau maior.

A maioria dos alunos da 4ª série C, tarde, são do sexo feminino (62%). A sua idade varia de 9 a 14 anos, sendo que a moda é 11 e 12 anos (40 e 30% respectivamente), o que significa que eles estão relativamente próximos da faixa etária ideal para a série, que é 10–11 anos. Como não estão inseridos ainda no mercado de trabalho, praticam esporte, principalmente natação (meninas), vôlei (ambos os sexos) e futebol (meninos) no Projeto Aprender, Brincar e Crescer (ABC) ou no Centro Social Urbano (CSU) Adauto Bezerra, que oferecem escolinhas gratuitas de esportes.

Moram no conjunto José Walter (85%) e adjacências (15%). Moram com os pais em famílias que geralmente têm mais de sete pessoas (58%). Os pais têm baixo nível de instrução (25% têm primário incompleto) e a renda familiar não ultrapassa quatro salários mínimos, sendo que a maioria (68%) vive com até dois salários. Uma vez que 60% das mães são donas de casa e não declararam renda, concluímos que a renda familiar é proveniente do trabalho do pai.

Essas crianças dividem seu tempo entre a escola, a casa e as brincadeiras nas ruas ou algum esporte na escola. Em casa, as meninas geralmente estão auxiliando as suas mães nos trabalhos domésticos.

## Na sala de aula



A figura acima apresenta uma idéia bastante próxima da sala de aula da professora Marilda. Os alunos sentavam-se sempre nas mesmas carteiras e a professora ministrava as aulas de pé, sentando-se apenas na hora de correção dos exercícios ou durante os trabalhos em grupo. A função de apagar o quadro negro era dos alunos, que a professora escolhia em função do bom comportamento ou de alguma outra qualidade especial, como a altura, por exemplo. Ocasionalmente ela também dividia a sua função de escrever com alunas que tinham letra boa. Alessandro, que sentava na primeira fila, sempre pedia para ajudar no quadro negro, escrevendo ou apagando, e ela sempre recusava ora alegando que ele era muito pequeno, ora alegando que sua letra era ruim.

A altura, portanto, era uma das formas da distinção entre os alunos, numa sala que era dividida entre crianças (9-12 anos) e adolescentes (13-14 anos). Não era, porém, a diferença em torno da qual a maior parte dos conflitos girava. Mais importante que a altura eram o sexo e as diferenças entre os gêneros. Adolescentes e pré-adolescentes tinham no sexo e na sexualidade o centro de seus interesses. No segundo dia de observação, por exemplo, Marilda perguntou aos alunos o que eles estavam achando

da minha presença e se achavam que eu (Jakeline) era bonita. A resposta de todos foi positiva para as duas perguntas, mas aí os meninos começaram a discutir com as meninas dizendo que a pergunta havia sido dirigida exclusivamente a eles, "porque mulher não pode achar mulher bonita, só se for sapatão."

Questões relativas à sexualidade estavam constantemente vindo à tona. Eles não deixavam passar nenhuma circunstância que lhes permitisse produzir trocadilhos ou qualquer outro tipo de conexão com sexo. Certo dia, por exemplo, a professora aproximou-se de Fabrício perguntando-lhe pelo uniforme escolar: "onde está sua camisinha, hein?" E ele respondeu como se ela estivesse se referindo ao preservativo: "minha camisinha?" E a turma toda caiu na gargalhada. Situações semelhantes se repetiram diversas vezes quando eles estavam fazendo exercícios de português: "tia, jeito rima com peito?" A professora jamais explorava esse interesse especial para explicar questões que se apresentam tão confusamente na cabeça de crianças dessa idade. Ela, também, sentia-se desconfortável com o tema da sexualidade e procurava evitá-lo repreendendo os meninos sempre que eles se referiam a ele. Na última semana de março (1995), um panfleto sobre AIDS estava sendo distribuído para o esclarecimento dos alunos. Marilda pediu-me para substituí-la na apresentação do panfleto. Vlândia perguntou qual o significado dos desenhos da capa, expliquei que representavam os sexos feminino e masculino. Rafael disse "só tem imoralidade nesse panfleto". Perguntei por quê e ele respondeu apontando para uma camisinha: "você acha que isso aqui é para colocar no dedo?!" Já Fabrício disse: "ah tia, eu sei que é importante... é informativo, mas é coisa pra mulher!"

Vê-se que o sexo é tido como algo negativo, imoral, proibido tanto pelos alunos como pela professora. Neste caso, a escola confirma o legado da família: reprime a sexualidade qualificando-a de imoral quando não silencia totalmente sobre ela. Mas se é grande o silêncio sobre a sexualidade, não podemos dizer o mesmo em relação às funções dos gêneros masculino e feminino. Esta foi, na ordem

de importância, a segunda distinção à qual os alunos mais se referiram e em torno da qual muitos conflitos giravam.

Acham que homem e mulher diferem em força física, mas não em inteligência. Homens são, *por natureza*, mais fortes que as mulheres porque são capazes de realizar os trabalhos mais pesados. Porém, consideram que têm a mesma capacidade intelectual porque ambos podem alcançar os mesmos graus de escolaridade.

Homem e mulher devem ter o mesmo direito de sair, trabalhar e namorar. Mas ao indicarem as profissões adequadas a cada sexo deixam claro que não é toda profissão que serve para mulher e apontam outras que só se adequam a elas. As profissões atribuídas à mulher colocam-na num lugar: o lar. De acordo com as crianças, as profissões ideais para a mulher são: babá (jamais sugerida para o homem), cozinheira e secretária. Portanto, cuidar de crianças, cozinhar e fazer serviços de apoio e organização, como o de secretária, são as profissões que consideram mais adequadas à mulher. É importante observar que as transformações que se observam nos papéis de gênero no grupo social ao qual esses alunos pertencem não parecem ter alterado ainda a estrutura mais tradicional dos papéis da mulher e do homem, tal como ocorreu nas classes médias, por exemplo, onde as mulheres passaram a participar do mesmo mercado de trabalho dos homens (Izquierdo 1994; Andersen 1993). Nas chamadas classes trabalhadoras, mesmo nos casos em que as mulheres se responsabilizam pelo orçamento básico da família com os seus salários de empregadas domésticas, o seu trabalho é ainda considerado "ajuda". Os exemplos das profissões acima são bastante reveladores: babá, cozinheira, secretária.

Se as atribuições femininas fora de casa são vistas ainda como uma extensão das suas atribuições domésticas, o mesmo ocorre em relação ao que se espera do homem no âmbito do trabalho doméstico. Apesar disto, cerca de 80% das crianças acham aceitável que o homem ajude no trabalho doméstico. Acham teoricamente aceitável. Na prática, porém,

de acordo com eles, só em metade das famílias os homens ajudam. Muitos insistem que a função do homem é a de sustentar a casa e não a de se preocupar com os afazeres domésticos. Em relação a este item, assim como em relação à maior parte dos itens observados, a professora reforça na escola o que as crianças aprenderam na socialização na família. Assim, questionada sobre a participação dos meninos nos trabalhos domésticos, Marilda afirma que não é de acordo que os homens façam tarefas domésticas porque "podem pegar jeito de mulher." Não consegue, por exemplo, visualizar um homem lavando roupa ou pratos porque considera que estes são afazeres exclusivamente femininos.

Com o propósito de entendermos melhor a atribuição de funções aos gêneros e às faixas etárias, aplicamos um teste que consistia da interpretação de uma gravura. Esta mostrava um menino e uma menina lavando pratos na cozinha, enquanto uma mulher, na sala, assistia à televisão. Pedimos aos alunos que compusessem textos a partir da gravura, dizendo como viam a situação e expressando sua opinião a respeito. Antes que eles comessem a redigir, porém, perguntamos oralmente o que viam e como viam a gravura. Batizaram-na de *os meninos lavando louça e a mãe assistindo TV*. De início, observamos que os alunos não perceberam que havia um menino e uma menina na gravura. Quando repetimos a palavra menino, perguntando quem realmente estava na cozinha, só então as crianças falaram um menino e uma menina lavando pratos e começaram a se manifestar a respeito. Na maior parte dos casos prevaleceram os *xingamentos e as repreensões* à situação apresentada. Falaram, por exemplo, que a mãe era *folgada e preguiçosa*. Mas o que, de fato, prevaleceu foi a idéia de que não se tratava de uma mãe, mas de uma madrasta, ou seja a uma mãe não cabe esse papel de ficar sentada enquanto há coisas por fazer na cozinha. Já uma madrasta é vista pelas crianças como má e assim se encaixaria melhor na gravura. A única criança que afirmou concordar com a situação o fez de modo agressivo e irônico, como se quisesse, com isto, punir seus colegas. Após essa rápida discussão,

que durou cerca de 10 minutos, começaram a compor o texto, orientados a escrever o que lhes viesse à mente a partir da gravura.

A maioria das crianças considerou como *muito louca* a família apresentada. Disseram, em geral, que a situação estava errada ou fugia às regras conhecidas deles, de acordo com as quais, de cada indivíduo se espera um determinado comportamento em função do papel que ele assume socialmente: mãe, pai, filho etc. Mãe, no caso, é responsável pelo cuidado da casa e das crianças. Outras explicaram a gravura como expressando uma situação de excepcionalidade: as crianças lavariam os pratos se a mãe estivesse doente ou muito cansada. Neste caso, e somente neste caso, seria aceitável que as crianças realizassem as *tarefas de mãe*.

Os alunos da sala da professora Marilda, portanto, tendem a considerar erradas as situações que fogem à regra da sua cultura. Mesmo que elas ajudem em casa, sabem que sua mãe não vai ficar assistindo à televisão enquanto elas trabalham. Faz parte do cotidiano das crianças essa divisão de papéis: a mãe trabalha em casa, o pai sustenta a casa e as crianças brincam e estudam (às vezes trabalham, mas não neste caso). Elas sabem que cada pessoa tem uma função e mesmo que não saibam como internalizaram isto, repassaram tal compreensão no debate e nos textos que escreveram. Transmitem o que vêem na realidade e o que internalizaram como certo.

O tema das diferenças e conflitos entre os gêneros se expressava muito comumente e de muitas formas: competições na sala de aula e no recreio de meninos contra meninas, xingamentos dos meninos se referindo às meninas como suas potenciais empregadas domésticas. Ou, para humilhá-las, dizendo que elas não serviam nem para isto. Ou das meninas comparando-os com os artistas de cinema e televisão para dizer que nem homens eles eram e assim por diante. Os trechos de diários, abaixo, mostram algumas expressões do conflito homem vs. mulher num momento em que, embora os atributos dos papéis correspondentes aos gêneros sejam ainda defi-

nidos claramente nas famílias a que pertencem, as novelas de televisão anunciam possibilidades com as quais essas garotas podem começar a sonhar:

*Conversando com João Batista, ele me disse que a mãe o deixou na casa da tia para viver com um vagabundo. Ele não faz nada, quando chega da escola vai assistir televisão e sua irmã vai dormir. Ele a chama de preguiçosa e explica: "mulher tem que ajudar em casa!" Eu perguntei: "E os homens?" Ele respondeu: "Homem é diferente, só ajuda em casa fazendo as compras (Anotações em 22/02/95).*

*Rafael gritou: "Lugar de mulher é na cozinha! Quando eu casar vou pôr a minha mulher no lugar certo, na cozinha!" As meninas o vaiaram, mas depois ninguém falou nada e nós pensamos em iniciar uma discussão sobre o assunto, mas não achei que fosse conveniente naquele momento (Anotações em 24/03/95).*

*Hoje Rafael andava de um lado pra outro da sala, com o lápis e o apontador pedindo que fizessem a ponta do lápis para ele. Primeiro me pediu, eu disse não. Depois pediu à Simone e ela hesitou, depois disse: "Não faço, porque depois você vai me chamar de empregada!" Ele insistiu e ela: "Você não tem braço? Então faça!" Ele saiu resmungando: "Só serve mesmo para fazer a comida lá em casa" (Anotações em 16/03/95).*

Tivemos, além das observações e conversas eventuais de todo dia, a oportunidade de discutir o tema da diferença a partir de uma atividade de religião sobre a Campanha da Fraternidade 1995, cujo tema "Os Excluídos" estava sendo discutido pela professora. Após ler um texto sobre o sentido daquela campanha da fraternidade, ela mostrou o desenho de uma barca seguido de uma lista de categorias sociais valorizadas e marginalizadas, conhecidas das crianças. As crianças foram instruídas a circular aquelas que elas

consideravam excluídas da sociedade e comentar por que achavam que tais categorias eram excluídas; sendo explicado que a barca representa a sociedade e os excluídos as pessoas que não cabem no barco, ficando, por isto, à margem da sociedade.

O texto lido pela professora, antes da realização da atividade, conceituava o termo: "excluído quer dizer fora, os que sobram, que não têm lugar". Além de apontar as causas dessa exclusão: má distribuição de renda, egoísmo, preconceito de raça, cor e sexo, não ser considerado produtivo, não ter estudo, ou ter um comportamento reprovável".

As crianças apontaram muitas categorias que foram e até algumas que não foram mencionadas durante a aula. Achamos, durante a discussão, que muitas crianças não haviam entendido o sentido da tarefa ou apontaram categorias aleatoriamente, visto que foram apontadas posições de prestígio na sociedade, como padre e advogado. Na verdade, esperávamos que a partir da explicação da professora as crianças fossem capazes de expressar como viam a exclusão em suas próprias práticas sociais, o que não aconteceu, já que a interpretação da atividade mostrou que as crianças compreenderam o que é exclusão da sua própria perspectiva e, embora tenham citado como excluídas muitas categorias sociais que são de fato excluídas dos benefícios do capital, elas o fizeram praticamente repetindo o que já havia sido dito por nós, mostrando que têm boa memória. A compreensão, porém, revela muito mais o ruído dessa comunicação, isto é, provavelmente porque o conceito de exclusão sempre se refere ao outro e, no caso, muitos alunos se identificavam com o outro/excluído, eles tiveram dificuldade de se ver como excluídos e, neste caso, citaram as profissões/funções sociais que se situam fora da sua realidade.

Considerando as observações acima, as categorias sociais mais apontadas pelas crianças foram, pela ordem: prostituta, louco, malandro, drogado, homossexual. Algumas profissões como engraxate, lixeiro, camelô também foram citadas.

Poucas crianças explicaram por que circularam determinadas categorias. Joana, 11 anos, se desta-

cou com o texto abaixo (ao qual acrescentamos apenas a pontuação):

“O mirim não entra porque ele rouba;  
o cego não entra porque ele não enxerga;  
o louco não porque ele fica doido;  
a prostituta não porque ela é enxirida;  
o drogado não porque ele bebe remédio;  
o lixeiro não porque ele apanha o lixo;  
o assaltante não porque ele rouba;  
o homossexual não porque ele é imoral;  
o doente não porque ele dá doença;  
o feio não porque se não todo mundo sai;  
o pobre não porque ele não tem dinheiro;  
o mendigo não porque ele assalta;  
o desempregado não porque ele rouba;  
o carregador não porque ele pega;  
o presidiário não porque ele fica preso;  
o crente não porque ele é de outro;  
o gay não porque ele se abaitola;  
o malandro não porque ele é safado;  
o índio não porque ele é quase pelado;  
o favelado não porque ele não tem roupa.”

### Na sala de aula: o racismo

Como outros pesquisadores observam (Cunha Jr 1987; Gonçalves 1985; Kreutz 1999; Conceição 2001), o que se percebe é um grande silêncio quando se toca no tema da discriminação racial na sala de aula. No caso do nosso estudo, as reações foram de diversos tipos: quando conversávamos, em reunião, com os professores, eles insistiam que havia problemas mais urgentes que o da discriminação racial dentro da escola e citavam o problema da pobreza e da separação dos pais dos alunos como os mais importantes, fugindo, deste modo, da discussão da discriminação racial. Mas no dia da discussão sobre o tema da exclusão, por exemplo, eu, Jakelilne, falei de preconceito e perguntei se alguém sabia o que era preconceito. João respondeu: “é o branco que não gosta de negro”. Eu falei de outros preconceitos, como contra a mulher, o homossexu-

al, a pobreza etc. Mas Fabrício, insistiu: “tia, eu sou?” E eu perguntei: “excluído ou negro?” Marilda, a professora, interrompeu-me, aflita, e disse: Não, Fabrício, negro tem o cabelo bem crespinho, os lábios grossos e o nariz chato, você não”. Eu insisti: você já se sentiu excluído por isto? E ele respondeu que não. Silvana ficou cabisbaixa enquanto falávamos de negro. Inclusive, quando falamos em negro, a maioria nos olhou com reprovação e olharam também para ela, como se nós tivéssemos chamado a atenção para algo que produz o desconforto de todos, tanto dos que são classificados como negros, como dos outros. O fato é que, embora não se queira falar abertamente do preconceito de cor, ele existe e produz o constrangimento dos que são classificados e se vêem como negros. Por exemplo, apareceu um fotógrafo e enquanto as crianças se “produziam” para a foto, percebíamos a ansiedade de algumas em relação ao cabelo. Quando Clercilene se preparava para tirar a foto eu lhe pedi que soltasse os cabelos porque assim ela ficaria mais bonita, ela disse que não, que acha seu cabelo feio, que não gosta dele porque é crespo. Mas este não é um sentimento nascido do vazio: os seus colegas estão constantemente referindo-se ao seu cabelo como a prova da sua negritude, que obviamente neste caso é vista como negativa. Poucos dias depois das fotos, ela cortou o cabelo e Ednaldo implicava com ela, dizendo: “Eta negona do cabelo bonito!” Ela apenas o olhava em silêncio. Ele e João Batista falavam sobre o cabelo dela: “Como é que ela faz uma coisa dessas com o cabelo?! Até que estava bonito, soltinho. Agora parece com aquele jogador de basquete do desenho!!” Ela nos disse que cortou o cabelo porque sua mãe mandou. Falou com um ar triste. Os meninos por sua vez não perdiam qualquer oportunidade de voltar ao tema do cabelo. Agora, com o cabelo cortado, as suas características de negra ficaram mais acentuadas e a sua cor, que não parecia ter tanta importância por ela mesma, quando relacionada ao cabelo confirma a sua negritude. O fato é que antes os seus colegas não implicavam com ela e agora estão o tempo todo

chamando-a de "negona." É importante observar que, considerando apenas a cor da pele, Ednaldo é tão "negão" quanto Clercilene. A sua "vantagem", no sistema racial brasileiro que incentiva o branqueamento, é que o seu cabelo é liso e esta característica o relaciona ao branco. Noutras palavras: Ednaldo não é negro, é moreno (Maggie 1996; Hasenbalg 1996; Silva 1999 e Cavalleiro 1999).

Não há diferenças significativas entre a atitude dos alunos e a da professora. Todos parecem compreender a questão da negritude da mesma forma e, embora Marilda não engrosse o coro das crianças quando estas eventualmente escolhem uma ou outra para "Cristo", a sua compreensão da problemática do preconceito de cor e do racismo, reforça práticas como as descritas há pouco. Em entrevista, ela negou veementemente que problemas de preconceito de cor ou racismo tivessem lugar na sala de aula, insistindo, inclusive, que não havia lugar para preconceito porque também não havia negros na sala. E explicou: "não tem negro na minha sala... porque negro é aquele que entra na água e não molha o cabelo, tem lábios grossos e nariz achatado, as mãos (só as palmas) são brancas, aliás amareladas. Fede mesmo mais que branco, tem um cheiro de suor insuportável (fala demonstrando nojo)." Ela afirma que aprendeu a distinguir essas características a partir da leitura de um livro cujo título não conseguia se lembrar. E voltou a comentar sobre os seus alunos: "Por exemplo, Fabrício só perguntou se era negro porque ele sabe que não é. Quando eles são negros mesmo, eles se escondem quando esses assuntos são falados, baixam a cabeça. Clercilene também não é negra, só tem o cabelo encaracolado, é só morena. E Silvana e Fabrício têm cor escura, mas o cabelo liso, e negro não tem o cabelo estirado."

Vimos que há preconceito e atitudes discriminatórias. A professora, apesar do jeito preconceituoso como descreve o negro, insiste que não há preconceito. Como poderia haver preconceito contra negro se não há negros na nossa sala? É o que ela diz. E se essas crianças fossem *realmente* negras, como seria?

Ela responde: "Se fossem negros, a gente tinha que respeitar, né? Porque eles não escolheram ser negros, foi Deus que quis".

### Na sala de aula: o preconceito contra a pobreza

Indagada sobre o que entendia por preconceito, Marilda explicou que "ter preconceito é ter vergonha de alguma coisa". E exemplificou: "o aluno tem preconceito de sua mãe, de sua casa, de ser pobre. Mas eu não tenho preconceito com eles. Mas é assim, se a gente pedir uma contribuição e ele não tiver, fica com vergonha de dizer. Tem preconceito de ser pobre".

Por que e em que circunstâncias essas crianças se envergonhariam de ser pobres? O que é ser pobre? Quando eles se dão conta de que são pobres? Pelo que pudemos observar dos comportamentos e das conversas, é através da escola e das novelas de televisão que essas crianças começam a se identificar como pobres. Reforçando os valores de classe média que são transmitidos nas novelas, a escola leva as crianças a se sentirem mal com a própria condição socioeconômica e, conseqüentemente, com o que são. É muito provável que o "preconceito de ser pobre" não seja algo que surja da convivência na vizinhança onde habitam; ou seja, não é problemático ser pobre entre outros pobres, o problema é sobreviver com tal identidade numa sociedade que, embora se alimente da pobreza que produz, finge que a pobreza é um problema individual de cada pobre, problema pelo qual cada um deles deve ser responsabilizado.

A própria Marilda é um excelente exemplo disto. Por diversas vezes, insistiu que sendo Rafael um ex-aluno de escola privada deveria dar exemplo de bom comportamento, como se bom comportamento fosse algo que se devesse exigir apenas de alunos da escola privada, de classe média.

Mas foi a nossa observação dos comentários sobre a merenda da escola, a circunstância em que mais ficou patente o constrangimento da pobreza.



No primeiro dia, por exemplo, na hora do recreio, quase todos foram para a fila da merenda. Rafael, o ex-aluno de escola privada, dizia, superior, enquanto os outros saíam para a fila: "Esses caras são mortos de fome, não têm merenda em casa não?!" Perguntei por que ele não merendava e ele disse: "Ah, todo dia é sopa e enjôa". João Batista também não merendou e entrou na sala dizendo: "É arroz queimado". Ele é o garoto mais arrumadinho da sala.

Um outro também falou que hoje era "arroz com pó de serraria."

Uma das garotas me falou que um dia achou um inseto na comida e outro dia tinha cinza de cigarro no leite, por isso que ela não merenda.

Na reunião que tivemos com as professoras do turno da tarde, elas nos disseram que o principal motivo por que muitas crianças estão na escola é a merenda escolar. E é muito provável que realmente seja. O problema é como a questão da merenda é tratada pelos planejadores educacionais e como é vivenciada pelos professores e alunos. A forma como Rafael e João Batista se referem à merenda demonstra que há preconceito contra aqueles que merendam sistematicamente. Por outro lado, e este talvez seja o ponto principal do problema, a merenda não é considerada uma refeição saborosa pela qual os alunos se sentem atraídos. Ao contrário, é vista como uma ração cuja forma como é preparada, assim como a escolha dos pratos, demonstra o preconceito de todo o sistema escolar contra as crianças que merendam. O cardápio oferecido, embora considerado nutritivo pelos nutricionistas que o preparam, em nada se relaciona com aquele com o qual essas crianças estão acostumadas e preferem.

Mas não é apenas em relação à merenda que as crianças se sentem discriminadas. Um certo dia Marilda precisou dar uma saída da sala e me pediu: "Jakeline, olha aí a minha bolsa, tá?" Logo que ela saiu, Ednaldo comentou: "A tia tá pensando que a gente vai mexer na bolsa dela".

A forma como Marilda trata as crianças demonstra que ela as considera ainda mais pobres do que realmente são o que, em geral, chateia as crian-

ças. Por exemplo, no dia 03 de maio de 1995, o pai de Francimara foi à escola para ver como estavam as notas da filha e Marilda lhe perguntou se ele não tinha um telefone através do qual eles pudessem se comunicar. Quando ele lhe deu o número ela perguntou se era dele mesmo ou para recado. Alguns minutos depois, Clercilene mostrou-lhe o caderno e nele havia um número de telefone. Marilda perguntou se aquele telefone era mesmo dela e ela, que havia presenciado a conversa entre a professora e o pai de Francimara, respondeu irritada que sim. E depois comentou comigo: "essa professora acha que a gente é mais pobre do que é!"

As atitudes de Marilda sugerem que ela construiu alguns estereótipos nos quais espera que todos os seus alunos se enquadrem. Provavelmente tais estereótipos foram construídos a partir da sua própria experiência. O problema, porém, é que eles não parecem ser afetados por novas experiências.

### Na sala de aula: o preconceito contra o homossexualismo

De todos os discursos sobre a diferença, o discurso contra o homossexualismo é o mais evidentemente negativo. Os sinônimos de homossexual são utilizados constantemente para ofender aqueles com quem estão brigando: sapatão, veado, baitola. Consideram o homossexualismo um comportamento imoral e o condenam claramente através do que dizem sobre e como se comportam em relação a ele.

São diversas as circunstâncias em que esses sentimentos em relação à homossexualidade são expressos. No dia internacional da mulher, por exemplo, após a professora ter pedido para os alunos fazerem um trabalho celebrando a data, Vlândia reclamava que devia haver o dia internacional do homem para ela poder colar foto de homem no caderno, em vez de foto de mulher e insistia: "Tô com raiva, porque se eu colar foto de mulher no meu caderno vão pensar que eu sou sapatão."

No dia 15 de março (e aqui é preciso lembrar que a pesquisa foi realizada em 1995!), um menino

usando brinco veio avisar que estava na hora da merenda. Marcela olhou e comentou debochando: "Um menino de brinco, aí que coisa linda!!"

Na semana seguinte, João chamou Débora de sapatão, Rafael ouviu e disse: *Ah, com uma sapatão dessas eu ia dormir!* Joana ficou irritada e disse: *Não sou, senão eu estaria me agarrando com ela, ouviu sua Rafael-a-?*

Alguns dias depois, quando as crianças estavam voltando do recreio, Marilda perguntou quem dos meninos ainda não tinha bebido água, salientando *menino-homem*. Rafael perguntou, ironizando: *Existe menino-mulher, tia?* E todos riram.

Marilda, por sua vez, afirmou, em entrevista, que gostaria de saber o que leva um homem a ser um homossexual. Acha que é uma doença, tanto no homem como na mulher. "Pode ser causado por conta de muita aproximação com o colega", diz. E prossegue: "Conheço uma lésbica, ou pelo menos é o que todo mundo diz que ela é. Eu tenho pena, mulher, porque eu acho que isso é uma doença. Só pode ser uma doença que eles já nascem com ela."

É importante observar que a forma como, afinal, Marilda resolve o problema das diferenças de raça e orientação sexual é a da resignação em função do fato de que tais determinações não são sociais, mas divinas. O problema está, de acordo com o seu entendimento, no fato de essas pessoas terem nascido negras ou homossexuais, não na sociedade que por motivos específicos produziu e continua a produzir a discriminação das pessoas portadoras de tais características.

### As preferências na hora do trabalho e da brincadeira

Com o objetivo de saber como as crianças compreendiam e descreviam os seus relacionamentos umas com as outras, nós as entrevistamos individualmente. Queríamos saber com quem preferem se relacionar nas diversas situações, por exemplo: com quem preferem estudar, brincar etc. Esperávamos que através dessas respostas pudessemos apreender pre-

ferências e relacioná-las com as idéias que tínhamos de discriminação. Essas entrevistas foram realizadas ao longo da pesquisa de campo, ou seja, de fevereiro a maio de 1995. As perguntas que fizemos foram as seguintes:

1. Com quem você brinca?
2. Com quem você mais gosta de brincar?
3. Quem você escolhe para fazer trabalhos em equipe?
4. Com quem você gosta de estudar?
5. Com quem mais conversa?
6. Você tem mais amigos ou amigas?

As crianças mais apontadas na questão 1 foram Simone e Joana, duas garotas bastante populares. Já Silvana, Lidiane, Manoel e Thiago sequer foram citados. À frente, quando estivermos nos referindo à cor das crianças, vamos considerar o sistema dominante de classificação racial no Brasil de acordo com o qual o indivíduo só é negro quando, além da cor, apresenta várias outras características que o relacionam à raça negra, tais como: cabelo encarapinhado, lábios e nariz largos.

Simone tem 12 anos, é branca, estatura média e tem cabelos loiros e lisos. Bonita e extrovertida, faz o tipo mandona, conversa muito, é muito popular na sala e está sempre desafiando a professora. É inteligente, mas tem preguiça de fazer as tarefas; não tem muita amizade com os meninos, mas brinca com todos da sala.

Joana tem 11 anos, é branca, mas poderia também ser classificada como morena clara, magra, alta, tem cabelos pretos e encaracolados. Conversa bastante, brinca com todos da sala, é vaidosa e usa sempre roupas da moda, como sandálias, vestidinhos, mochila etc.

Silvana tem 9 anos, é negra (ou morena escura? Jambo?), estatura média, magra e tem cabelos pretos e ondulados miúdos. É uma criança meiga, estudiosa, participativa e muito comportada. Dificilmente a professora lhe chama à atenção, embora, às vezes ela converse com os colegas do lado. Faz trabalhos com seu primo Fabrício, participa das brinca-

deiras de pega-pega no recreio, mas nunca das ba-gunças em sala. Gosta de escrever no quadro e tem uma caligrafia muito bonita, por isso é sempre requi-sitada pela professora, assim como apontada pelos demais para ir ao quadro. Mas é tímida e nunca se oferece, só vai se a professora se dirigir a ela, tem vergonha de se pronunciar.

Lidiane tem 14 anos, é branca (morena-cla-ra), alta, corpo forte e desajeitado e tem cabelos castanhos claros, lisos. É uma garota inteligente, mas faz questão de parecer desinteressada pelo estudo, nunca faz as tarefas e vive respondendo à professora, que me confidenciou, logo no meu pri-meiro dia de observação, que não gosta dela. Senta no final da sala e fica falando alto, chateia todos da sala com brincadeiras violentas. Às vezes conversa com os colegas das cadeiras vizinhas, mas prefere conversar e xingar a Vlândia.

Manoel tem 12 anos, é branco, estatura mé-dia, magro e tem cabelos lisos e loiros. Tem um gênio forte, não faz nada que a professora pede. No recreio ele sempre briga e bate em alguém e sempre diz que não tem culpa. Falta bastante à aula e quan-do reaparece diz que estava viajando com a mãe. Parece meio revoltado com alguma coisa, mas nunca quer conversar sobre sua casa, ele acaba arranjando uma desculpa e mudando de assunto. Não tem mui-to contato com as meninas, a não ser quando joga carrapicho ou faz outras travessuras para chateá-las.

Thiago tem 10 anos, é branco, cabelo casta-nho e ondulado, olhos castanhos. É um garoto leva-do, como a maioria, brinca e conversa com todos, faz regularmente as tarefas. Corre bastante no re-creio e adora juntar-se a Rafael e Fabrício para falar mal e implicar com as meninas.

Conhecendo as crianças de vários meses de observação, podemos dizer que Lidiane e Manoel não foram citados em nenhuma das questões por-que ambos têm um comportamento atípico, que se diferencia dos demais. Eles não seguem as regras da professora e desafiam a todos, não se enqua-dram na forma que a escola tem para eles e são tidos como alunos-problema. São os "que não que-

rem nada". Rejeitando a escola e sendo também rejeitados por ela, acabam por incorporar o que a escola lhes repete a todo instante: não querem nada com a vida. Não querer o que a escola quer é não querer nada na vida. Na escola, portanto, são mar-ginalizados aqueles que não se encaixam no mode-lo oferecido a todos. Neste caso específico, Manoel e Lidiane não são mencionados porque realmente não brincam com ninguém. A exceção, no caso de Lidiane, é Vlândia, que parece não se sentir tão in-comodada quanto as outras crianças com as suas brincadeiras violentas. Em sua entrevista, Lidiane afirma que não brinca com ninguém da sala, só com Vlândia. Achamos que isto provavelmente tem rela-ção com o fato de que ela não se incomoda com o comportamento de Vlândia. Ainda assim é uma rela-ção de coação, pois muitas vezes Vlândia é literal-mente arrastada nas brincadeiras de Lidiane. Mas Vlândia não parece ficar chateada com o que geral-mente incomoda todo mundo.

Mais do que cor, sexo ou qualquer outro atri-buto, o princípio que parece organizar as "paneli-nhas" em sala de aula é o princípio geográfico. Isto é, apesar de todo mundo brincar com todo mundo, aqueles que sentam vizinhos acabam se tornando mais amigos. As meninas da primeira fila, por exemplo, brincam mais entre si do que com as de outra fila. Ex.: Lúcia senta perto de Jarle, Grazielle e Larísia. Sem olhar para sua entrevista, posso arriscar que ela citou pelo menos uma delas em quase todas as ques-tões. Resultado: na questão 1, citou Larísia e Grazielle; na questão 2, citou Larísia; na questão 3, citou Jarle, Larísia e Grazielle.

Para trabalhos em equipe a maioria das crian-ças escolheu aquelas com quem elas gostam de brin-car e poucos escolheram colegas porque eles estudam mais. Apesar disto quando apontam os nomes, apa-recem os colegas mais comportados e atenciosos (Silvana, Leonardo, Alessandro, Joel, Lúcia e Simone que, além de inteligente, é muito popular). Ninguém escolheu Silvana para brincar (questão 1), mas ela foi muito apontada para fazer trabalhos de equipe. Seu primo, Fabrício, a apontou para estudar e conversar,

mas não para brincar. Os alunos tendem a querer ficar em equipes de crianças mais estudiosas e talvez assim conseguirem melhor desempenho. Comprovamos isto visto que os alunos mais apontados na questão 3 quase não aparecem na 1 (com exceção de Simone).

É interessante observar que os nomes de meninos só são citados nas entrevistas deles mesmos. Mas, diferentemente das meninas, eles citam algumas delas o que nos permite inferir que os meninos são mais abertos a ter amizade com as meninas do que elas com eles. As meninas fecham mais o seu "grupinho". Não parecem querer dividir com menino algum a intimidade das suas conversinhas, risinhos e fofocas. Também se sentem mais maduras, superiores, aparentemente interessadas em assuntos que não interessam ainda os meninos. Afirmam que não incluem os meninos nos seus grupinhos porque eles são "chatos" e só brincam violentamente: "só sabem correr pelo pátio feito loucos". Os meninos que têm amizade com elas são aqueles mais calmos, estudiosos ou menos agitados, são aqueles garotos "mais de conversa que de briga".

Apesar de confirmar que geralmente as crianças brincam e se relacionam com aquelas que elas mencionaram na entrevista, muitas respostas foram dadas em situações em que os nomes das pessoas citadas eram de crianças que estavam próximas enquanto fazíamos a entrevista.

Apesar de Alessandro dizer que não brinca com ninguém da sala, alguns alunos apontaram seu nome. Manoel cita seu nome três vezes enquanto ele diz em sua entrevista que não gosta de Manoel e de Marcela. Realmente ele não brinca com os alunos da sala, porque estes fazem muitas brincadeiras desagradáveis com ele por causa do seu tamanho e, cremos, também pelo fato de ele responder sempre as questões na sala de aula. Provavelmente por essas razões, ela afirma que não gosta de brincar com ninguém da sala, e se isola de todos.

Carlinhos apontou Ângela em todas as perguntas porque ela é sua irmã. Rafael se recusou a fazer a entrevista, disse que não queria. Parecia que ele esta-

va temendo que eu dividisse as suas respostas com as meninas e a sua vida se transformasse em chacota.

Marcela também não foi apontada. É uma garota de 14 anos, tem um jeito de "santa", mas as meninas a chamam de "santa-do-pau-oco". Ela é de uma Igreja Protestante, veste vestidos compridos e é "sonsa". Faz suas traquinagens mas quando a professora reclama ela nunca assume o que faz. O estereótipo de religiosa que esta garota reproduz faz com que a professora suponha que ela não faça nada errado. Se há uma discussão entre ela e outro aluno, a professora sempre acha que a verdade está com Marcela. Mas quando a professora a vê fazendo algo que ela considera que não condiz com o estereótipo, a cobrança é maior. Exemplo, se todos estão conversando na hora da aula, quando a professora reclama, chama particularmente a sua atenção porque *ela é crente e, por isto, deve se comportar melhor que os outros, dar exemplo*, tal como ela faz com Rafael pelo fato de ele ter vindo de escola privada.

## Conclusões

Para o caso e os limites deste estudo, podemos afirmar que o discurso da diferença é fruto da mesma matriz que produz a discriminação e o preconceito. Antes de servir para apresentar os limites entre as identidades e afirmar a alteridade, é a negação do Outro o fundamento e a razão da percepção da diferença. As conseqüências disto são os fatos que observamos na escola. Há preconceito e discriminação, mas ninguém quer falar sobre isto. Julgam que não é importante porque há problemas maiores e mais urgentes para resolver. Há preconceito e discriminação, mas não há segregação, o que pode, em alguns casos, sugerir que aqueles não interferem nas relações que as crianças estabelecem entre si. Vimos na última seção do trabalho que todo mundo se relaciona com todo mundo; que, mais do que o gênero ou a raça, o que determina a formação dos grupos na sala de aula é a proximidade física. Mas os xingamentos e as chacotas que promo-

vem a auto-segregação, como nos casos de Clercilene e Manoel, são componentes dessas relações. Os que não se consideram "diferentes" estabelecem as regras do jogo: se o outro conseguir jogar, ele fica, senão ele sai, o que pode sugerir que a segregação é uma escolha do próprio discriminado. Preferimos, porém, concordar com Bell Hooks (1994) e afirmar que silenciar sobre o racismo, o sexismo e outras práticas discriminatórias dentro ou fora da escola é contribuir para a sua manutenção. Silenciar é impedir que as dores, frutos da discriminação, sejam compartilhadas, estratégias de defesa criadas, teorias produzidas e, conseqüentemente, a discriminação e o preconceito alimentados.

### Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1975.
- ALVES, A.J. et al. A questão das desigualdades raciais na escola: o papel do professor de 1º grau. In Fórum Educacional, Rio de Janeiro, v.14, n.1, Dez.1989/Fev.1990.
- ANDRÉ, M. E. D. Dominação e resistência no cotidiano escolar: uma introdução, in *Cadernos Cedes*, n. 21, São Paulo, Cortez, 1988.
- ANYON, J. Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas à ideologia de papéis sexuais, in *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, Fundação Caílos Chagas, 1990.
- BATISTA, Jane Beatriz. Escola e constituição dos excluídos. In Ciências e Letras. Porto Alegre; FAPA, n.13, 1993.
- BARBOSA, Irene Maria Ferreira. Socialização e identidade racial. In *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.63, Nov.1987.
- BELL HOOKS. Theory as liberatory practice in KOLMAR, Wendy e Frances BARTKOWSKI (Org.) *Feminist Theory – A Reader*. London/Toronto/Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- CAVALLEIRO, Eliane do S. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros. 1999.
- CARDOSO, Hamilton. Isso é conversa de branco. In *Lua Nova*, São Paulo: Ed. Brasiliense, v.2, n.3, 1985.
- CONCEIÇÃO, Maria Telvira. O negro no ensino de História. Uma análise das suas implicações no contexto do ensino médio. Dissertação de Mestrado. UFC. Fortaleza – CE. 2001
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. A indecisão dos pais frente a percepção da discriminação racial na escola pela criança. In *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.63, Nov.1987.
- DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. Pluralismo cultural e identidade nacional. In *Revista de Antropologia*, São Paulo, v.21, 1978.
- GOFFMAM, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação UFMG. 1985.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. In *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.63, Nov.1987.
- GUIA, Francy. Ser negro, nas vozes e silêncios produzidos na escola. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação UFC. Fortaleza. CE. 1999.
- HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Vale. Relações raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.
- HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula, in AQUINO, Júlio Grappa (org.) *Diferenças e preconceito na escola*. São Paulo: Summus Editorial. 1998.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. In: *Caderno de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, julho, nº 107, São Paulo: Cortez, 1999.

MAGGIE, Yvonne. "Aqueles a quem foi negada a cor do dia": As categorias de raça e cor na cultura brasileira in MAIO, Marcos Chor e Ricardo V. SANTOS (Organizadores). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz. 1996

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: *Currículo: Políticas e práticas*/Antônio Flávio Moreira (org.). – Campinas, SP: Papirus, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil – identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

NYAMIEN, Francly Rodrigues da Guia. Ser negro nas vozes da escola. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará. 1999.

OLIVEIRA, I. M. Preconceito e auto-conceito: identidade e interação na sala de aula. São Paulo: Parirus, 1994.

PEREIRA, João B.B. A criança negra: identidade étnica e socialização. In *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.63, Nov.1987.

SILVA, Vera Lúcia Neri da. Os estereótipos racistas e sexistas no imaginário de educadores infantis: suas implicações no cotidiano escolar. *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros. 1999.

SODRÉ, Muniz. Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

VALENTIM, Silvani dos Santos. A discriminação racial de crianças e adolescentes negras nas escolas. In *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.10, Dez.1989.

WILLIS, Paul. Aprendendo a ser trabalhador. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.