

PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E SOCIABILIDADES NA ESCOLA

PREJUDICE, DISCRIMINATION AND SCHOOL SOCIABILITY

Wilma de Nazaré Baía Coelho¹

Carlos Aldemir Farias da Silva²



Vol.10 Número 20

jul./dez. 2015

p. 687 - 705

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. (BRASIL, 2004, p. 5-6).

RESUMO: Este artigo analisa a discriminação e os preconceitos presentes nas relações de sociabilidades de um grupo de estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em Belém do Pará. A relação interdependente sociedade-escola e escola-sociedade são abordadas, pois entendemos que se trata de uma *via de mão dupla*, uma vez que os estudantes, ao trazerem as representações incorporadas socialmente por meio das mídias para a escola, impactam e modificam as relações pedagógicas e de agrupamentos dessas representações que, não raras vezes, se convertem em relações preconceituosas conflituosas no âmbito escolar. As análises apresentam como aportes teóricos principais Todorov (2003); Guimarães (2004a; 2004b; 2008); Bourdieu (1992; 1997a; 1997b; 2003). Trabalhar ações pedagógicas “enraizadas” para o enfrentamento pedagógico na alteração de estruturas sociais marcadas por práticas preconceituosas é o que se espera da escola no século XXI no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Preconceito. Discriminação. Sociabilidades. Escola. Ensino fundamental.

ABSTRACT: This article analyzes the discrimination and prejudices present in the sociability relationships of a group of elementary school students from a public school located in the city of Belem. The interdependent relationship society-school and school-society are addressed, because we understand that it is a two-way street, since when students bring their socially embedded representations through the media to the school site, they impact and modify the teaching and sociability relationships,

¹Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora da Universidade Federal do Pará; Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH). wilmacoelho@yahoo.com.br.

²Doutor em Ciências Sociais (Antropologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor da Universidade Federal do Pará. carlosfarias1@gmail.com.

whether by reiteration of values and stereotypes or creation of groups of such representations which, not infrequently, become prejudiced conflicting relationships in schools. The analyses render as major theoretical foundations the works of Todorov (2003); Guimarães (2004a; 2004b; 2008); Bourdieu (1992; 1997a; 1997b; 2003). Working pedagogical actions "rooted" for the pedagogical confrontation of the changing social structures stained by prejudiced practices is what is expected of the XXI century Brazilian school

KEYWORDS: Prejudice. Discrimination. Sociability. School. Elementary school.

Introdução

O preconceito parte do desconhecimento, do estranhamento e da hostilidade. É uma crença prévia sobre algo ou alguém, especialmente vinculado a uma ideia de inferioridade. O preconceito é um conceito apressado, cultivado da opinião, antes de compreender o outro na sua alteridade. Existem alguns latentes na nossa sociedade, merecedores de ressalva: preconceito contra mulheres, homossexuais, idosos, jovens, crianças, obesos, deficientes, linguístico, de classe e de cor/racial. Para Nei Lopes (2006, p. 135), preconceito se constitui em uma "atitude desfavorável para com um grupo ou indivíduos que nele se inserem, baseada não em seus atributos reais, mas em ideias preconcebidas". O preconceito *racial*, entendido aqui no sentido de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2004a), pode manifestar-se a partir de dois modos: verbal e comportamental, nesse último, toma a forma de discriminação.

São muitas as queixas por discriminação no Brasil, que vão desde o travamento da porta giratória nos estabelecimentos bancários, a casos em restaurantes, hospitais, hotéis, *shopping-center*, estádios de futebol, nas ruas, universidades, e nas relações havidas entre os jovens estudantes no âmbito escolar.

Segundo Juarez Dayrell, essa nova cultura juvenil se caracteriza por quatro dimensões. Em primeiro lugar, a cultura: as expressões culturais demarcam o ser jovem. Em segundo lugar, as sociabilidades: constituídas pelo estabelecimento de identificações, por meio da construção de espelhos. Em terceiro, o espaço: os espaços ganham importância a partir dos significados atribuídos a eles. Por fim, o tempo: a juventude assume novos significados, perdendo a condição única de momento de preparação da vida adulta (DAYRELL, 2007).

As sociabilidades desenvolvidas no interior das dinâmicas escolares perpassam as representações elaboradas e reelaboradas sobre *raça*, *cor*, *preconceito racial*, *discriminação* e identidade negra no universo escolar. Cabe-nos, portanto, situar e problematizar essa dimensão na esfera nacional e, principalmente, na perspectiva educacional.

Este artigo parte de duas afirmações fundamentais: a **primeira** refere-se à não dissociação do preconceito e da discriminação presentes na escola daqueles vivenciados na sociedade mais ampla, em conformidade com as manchetes midiáticas referidas linhas adiante. A interdependência *escola-sociedade* e *sociedade-escola* impacta as relações de sociabilidades, positiva e negativamente, vivenciadas pelos estudantes intra e extra escola; tanto presencial, quanto virtual. A **segunda** relaciona-se à problemática de como o preconceito e a discriminação são representados a partir de uma complexidade que envolve valores *praxiológicos* recorrentes na sociedade brasileira.

A escola como um espaço de sociabilidades e de *cruzamentos de cultura* (PÉREZ GOMES, 1993), como instituição que reflete o contexto histórico, político e econômico (AQUINO, 1998), constitui-se como múltiplo, diverso e complexo. Esse lugar engendra disputas, aparente ausência de regras e consensos de convivência em grupo, pontuados, não raras vezes, por *particularismos investidos de autoridade* (OLIVEIRA, 2009) que refletem em

autossuficiência de si.

Percebemos que a escola, hoje, procura suas próprias regras como ainda reproduz, em certa medida, as relações de poder estabelecidas na sociedade. Essa escola *produz violência* (CANDAU, 2007, p. 137), assim como ações discriminatórias. Neste artigo, analisaremos ações relativas ao preconceito e a discriminação nas relações de sociabilidades entre os estudantes do Ensino Fundamental de uma escola de Belém do Pará, os quais cursavam, ao tempo da pesquisa, a 7ª/8º e 8ª/9º (série/ano).

Utilizamos os dados relativos a 184 estudantes de uma escola da rede pública desta capital. Desses, oito participaram do Grupo de Discussão para o aprofundamento de questões-chave do nosso argumento neste texto. A seguir, oferecemos um quadro síntese do universo investigado. Vejamos:

Quadro 1: Dados gerais do universo pesquisado					
Raça/Cor		Idade		Gênero	
Parda	102	13 anos	16	Feminino	81
Preto	21	14 anos	17		
Branca	46	15 anos	42	Masculino	102
Indígena	5	16 anos	43		
Amarela	9	17 anos	37		
		18 anos	15		
		19 anos	5		
		20 anos	3	Não declarado	1
Não declarado	1	Não declarado	6		
Total	184		184		184

Fonte: pesquisa direta, fev. 2015.

Trata-se, pois, de um universo comum à boa parte das escolas brasileiras. A proporção dos índices de *cor/raça* e a distribuição por gênero são equivalentes ao que indicam os últimos censos. Tais fatores são importantes, todavia queremos considerá-los à luz de outros, os quais, assumimos, como fundamentais para entendermos quem são os estudantes que compõem nossas escolas, de forma a melhor podermos interagir com eles.

Perto de 100% do universo pesquisado vivem com a família; 17% moram no mesmo bairro em que estudam e 69% vivem em casas habitadas por mais de quatro pessoas. Para chegar à escola, 39% fazem uso do transporte coletivo; 19%, automóveis particulares; os demais utilizam moto; bicicleta e transporte escolar e contabilizam 42%. 85% vivem em casa de alvenaria, mas muitos não têm acesso a calçamento ou algum tipo de pavimentação. Além da condição de moradia, a renda nos pareceu um fator importante a ser dimensionado. Mais de 39% dos estudantes vivem com renda de até cinco salários mínimos. A renda familiar pode ser entendida a partir de outro índice analisado, o acesso ao computador e à *internet*: 87% e 93%, respectivamente. Ressaltamos o tempo destinado à *internet*, abrange quase 70% das horas do dia desses estudantes – dessas horas, majoritariamente dedicadas ao *facebook*.

O hábito da leitura mensalmente de, pelo menos, um livro, entre as mães atinge 36%, cujo nível de escolaridade superior alcança os 38%. No que concerne à leitura dos pais, o percentual chega a 16%, e a taxa de formação superior iguala àquela das mães. A ocupação profissional no funcionalismo público abrange 27% para as mães e 9% para os pais. No tocante aos jornais, 21% das famílias costumam lê-los diariamente. No entanto, a frequência diária relativa ao uso da televisão chega a 76%.

Averiguamos que o tempo dispensado à televisão pelos pais dos estudantes se destaca entre as ações de lazer realizadas em família cotidianamente. Este instrumento, tanto na França como no Brasil, seduz e mobiliza um sem número de adultos, sobretudo com acesso irrestrito a este bem de consumo, porém, paradoxalmente se torna um *instrumento de democracia direta* e, quase sempre, *de opressão simbólica* (BOURDIEU, 1997a).

No que concerne aos estudantes, a maior parte do tempo diário se destina à *internet* – inclusive superado pelo tempo destinado à escola. Os adolescentes *participam do mundo à altura das mãos, mas fora do alcance das mãos. O espetáculo moderno é, ao mesmo tempo, presença e ausência* (SETTON, 2015, p. 61).

Assim, as relações de sociabilidades na contemporaneidade se alteram, se reinventam e se modificam a partir dos *dedos das mãos*. Michel Serres (2013), pontua uma “revolução digital”, a partir do universo francês, evidenciando a alteração da relação pedagógica com a presença de um novo *indivíduo social* – a *Polegarzinha*. De acordo com o autor, a *Polegarzinha* e o *Polegarzinho* manipulam várias informações ao mesmo tempo: “por celular tem acesso a todas as pessoas, por GPS a todos os lugares, pela *internet* ao saber” (SERRES, 2013, p. 19).

Sociabilidades: sociedade-escola, escola-sociedade

A apropriação da literatura especializada possibilitou-nos pensar as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar e em que medida a sociabilidade perpassa a diversidade, o multiculturalismo e as identidades constituídas no interior dos grupos sociais. Mantivemos interlocução com a literatura sobre sociabilidade com (MOMO; COSTA, 2010; BORELLI; OLIVEIRA, 2010; CRUZ, 2012; DAYRELL; BARBOSA, 2009) desenvolvidas em torno dos contextos escolares, contemplando também as pesquisas que relacionam as sociabilidades com as vivências em rede (GARBIN, 2003; DIAS; COUTO, 2011).

Perscrutar de que forma as sociabilidades desenvolvidas por crianças e adolescentes, que cursam o ensino fundamental, permitem entrever a relação que estabelecem com esse significante social brasileiro – a *cor* (COELHO, 2012), considerando, neste texto, duas dimensões: a relação interdependente *sociedade-escola* e *escola-sociedade*. Tal interdependência se conforma como uma *via de mão dupla*, uma vez que os estudantes ao trazerem as representações incorporadas por meio da “*Polegarzinha*” para a escola impactam e modificam as relações pedagógicas e de sociabilidades, seja por reiterações de valores e estereótipos ou por criação de agrupamentos dessas representações que, não raras vezes, se convertem em relações conflituosas no âmbito escolar.

Todorov (2003), em *A conquista da América*, trata sobre as relações conflituosas e violentas havidas entre as populações nativas da América do Norte, em face ao colonizador espanhol no século XVI. Nesse livro, a discussão sobre a conquista e subjugação de uma sociedade por outra são evidenciadas a partir das diferenças culturais, da comunicação e da tipologia estabelecidas nas relações pessoais. Para o autor, o confronto acontece nos planos *axiológico, praxiológico e epistêmico*. No primeiro, *há um julgamento de valor, o outro é bom ou mau, me é igual ou me é inferior*; no segundo, *existe uma ação de aproximação ou de distanciamento em relação ao outro, adoto os valores do outro, sou indiferente ou permaneço neutro* em relação a esses valores. No terceiro, *conheço ou ignoro a identidade do outro*.

Algumas manchetes veiculadas pelas mídias evidenciam alguns exemplos acerca do preconceito e da discriminação na sociedade brasileira: “o outro é bom ou mau”. Seja no esporte, na religião, na universidade, na rua, elas revelam uma problemática social não restrita a um único espaço coletivo. Senão vejamos:

“Quilombolas, índios e homossexuais **são tudo o que não presta**” (Deputado Federal Luís Carlos Heinze (PP-RS), 2014, grifo nosso)

“**Macaca**, não gosto de pretos; os pretos são imundos; deviam ser proibidos de entrar em centros comerciais” (Davina Castelli, 2015, grifo nosso).

Ginastas compararam colega negro com “saco de lixo preto” e disseram que era “**brincadeira**” (Arthur Nory e Felipe Arakawa, 2015, grifo nosso).

Toda sociedade sempre escolheu grupos a serem perseguidos. Sempre haverá o outro a ser perseguido, como um *bode expiatório*, conforme René Girard (2004). Quando o político expressa: “Quilombolas, índios e homossexuais são tudo o que não presta”, e Davina Castelli diz: “Macaca, não gosto de pretos; os pretos são imundos; deviam ser proibidos de entrar em centros comerciais”, demonstram o julgamento de valor: “o outro me é igual ou me é inferior”.

Quando os ginastas compararam o colega negro com um “saco de lixo preto” e, depois, alegam ser “brincadeira”, são exemplos emblemáticos quando consideram esses agentes como uma espécie de dejetos da sociedade.

O jogador Aranha é chamado de “macaco”, ofensa captada por canais de televisão no estádio do Grêmio, em Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul (Patrícia Moreira, 2014, grifo nosso).

“**Neguinha suja**”: “Lugar de negro é na senzala” (Branco White, 2014, grifo nosso).

Bispo de São Paulo é alvo de protestos durante missa por fiéis da Igreja Católica. (Fiéis da Igreja Católica, São Paulo, 2014).

A subjugação de um grupo humano por outro encontra sempre justificativa de várias ordens, sejam elas de identidade, de religião, disputa de poder político e econômico, entre outras. Notadamente quando o bispo sofre discriminação pela cor em plena celebração de uma missa, ou, ainda, quando a torcedora gremista ofende o goleiro chamando-o de “macaco” e a universitária é transformada em “neguinha suja” por Branco White, são exemplos concretos da discriminação. O estereótipo faz uma leitura do outro sempre de uma única maneira, de uma forma simplificadora e acrítica, levando a uma imagem e uma verdade do outro que não é passível de discussão e problematização (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007).

É importante notar que, guardadas as devidas dimensões, o mesmo acontece no microcosmo da escola, pois “a relação com o outro não se dá numa única dimensão” (TODOROV, 2003, p. 269). Vera Candau (2007), ao tratar a violência na escola, concebe-a como um “processo de fora para dentro”. Deste modo, a violência presente na sociedade adentra a escola afetando-a, assim como também se constitui em um processo produzido no interior da dinâmica escolar, pois a escola também produz violência e impacta a sociedade de igual forma.

Em conformidade com a epígrafe de abertura “as formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali”. Na escola, quase frequentemente, o “racismo, o preconceito e as diversas formas de discriminação não são vistas como manifestações não cidadãs, o que não quer dizer que aprovem, sustentem ou ratifiquem o racismo. Longe disso. Quer dizer, isso sim, que não identificam esses vícios e desvios morais como um problema sobre o qual possam intervir por meio de ações pedagógicas concretas” (COELHO; COELHO, 2013, p. 332).

Assim, constatamos que, decorridos doze anos da implementação da Lei n°. 10.639/2003, a veiculação de ações discriminatórias na escola responde à chamada. As

relações de sociabilidades concebidas entre estudantes de uma escola pública na cidade de Belém do Pará reiteram ainda comportamentos supostamente suplantados em função do avanço dos estudos e de todas as políticas de ações afirmativas nesse campo.

Preconceito, discriminação e impactos negativos

Sabemos que os seres humanos não nascem preconceituosos, que os preconceitos são construídos na aprendizagem da cultura e alimentam relações sociais de poder. Isso acontece em todos os lugares habitados no planeta e não diz respeito apenas a uma sociedade específica. Um olhar para dentro de si poderá permitir uma reflexão sobre as atitudes de estranhamento e intolerância diante do que difere de nossos valores e experiências vividas (SILVA, 2010).

Preconceito é um julgamento que formulamos a propósito de uma pessoa, grupo de indivíduos ou povo que ainda não conhecemos. Trata-se, portanto, de uma opinião ou sentimento que adotamos irrefletidamente, sem fundamento ou razão. (BORGES; MEDEIROS; D'ADESKY, 2002, p. 53).

No que tange ao preconceito relativo aos membros de um grupo étnico-racial ou de pessoas que ocupam algum papel social significativo, as ideias preconcebidas, geralmente, denotam uma *inflexibilidade* por não considerar fatos que a contestam.

Para a pesquisadora Margarida Maria Knobbe,

Para entender o que é o racismo e o preconceito precisamos visitar as ideias que funcionam como piloto automático. Essas ideias, a partir das quais criamos o mundo que habitamos, são transmitidas pela família, pela religião, pela escola e por outras inserções culturais, transformando-se em verdades incontestáveis, mesmo que a experiência individual prove o contrário. A humanidade é etnocêntrica, ou seja, cada grupo toma suas características culturais como certas e como medida para avaliar os demais. Há sempre dois processos complementares: o da identidade e o da alteridade. O outro (alter), o diferente é sempre visto com suspeita. (2005, p. 21).

O preconceito racial apresenta um conceito prévio, um julgamento a partir de opiniões formadas antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento aprofundado dos fatos. O preconceito – seja de raça/etnia, de gênero, de religião ou origem social – e a desigualdade social povoam a sala de aula (CANDAU, 2012). Para James Jones, o comportamento é mais importante para nós do que a atitude de preconceito (JONES, 1973).

A palavra discriminar significa “distinguir, diferenciar, discernir” (GOMES, 2005). Esse termo também costuma ser usado na definição do tratamento desfavorável dispensado de maneira arbitrária a alguns grupos humanos. Usa-se discriminação, contemporaneamente, tanto positiva como negativamente. Positivamente, comumente, na relação com a promoção de políticas de ações afirmativas a grupos discriminados historicamente; já a discriminação negativa tem “sua forma mais radical na segregação” (LOPES, 2006, p. 52).

Desse modo, a

Discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. Devemos tomar cuidado para não considerar a discriminação como produto direto do preconceito. (GOMES, 2005, p. 55).

O conceito de discriminação racial tomado do documento elaborado na *Convenção*

Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, no seu artigo I, afirma

(...)“discriminação racial” significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência fundadas na raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por fim ou efeito anular ou comprometer o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais nos domínios político, econômico, social, cultural ou em qualquer domínio da vida pública. (NAÇÕES UNIDAS, 1965, p. 1).

Quando estudantes negros e negras são o centro de discriminação e preconceito na escola, costumam elaborar uma imagem negativa de si (CAVALLEIRO, 2000). Esse processo erroneamente tem sido visto do “lado de fora” como se “o próprio negro produzisse a negação de sua identidade” ou de que “são eles os racistas”. “É uma espécie de ‘autoflagelo’ da identidade negra, aquilo que Du Bois (1961, p. 16-17) chamou de *double consciousness* (dupla consciência).

Tal conceito potencializa a compreensão dos *impactos negativos* causados pelo racismo sobre a subjetividade, identidade e dignidade da população negra ou que dela descende. Para o autor, esse dualismo implica conflito psicológico para a referida população ao dilacerar a si própria como resultado da internalização da imagem do outro, simultaneamente rejeitado e desejado, construído pelo discurso hegemônico branco dominante.

Assim, para Du Bois (1961), os negros vivem certa dualidade, dividindo-se entre as afirmações de particularidade racial e o apelo aos universais modernos que transcendem a *raça*, que acabam por provocar uma redefinição do sentimento de pertença. Ainda que o autor se refira ao cenário norte-americano, diferente do nosso, suas inflexões guardam sutis similitudes à realidade brasileira.

O que pensam os estudantes do Ensino Fundamental sobre preconceito, discriminação e relações de sociabilidade na escola?

Preconceito e discriminação na escola

As reiteraões percebidas nas representações desses agentes sobre o preconceito presente no âmbito educacional refletem, em grande medida, as manifestações de racismo alimentadas pelas desigualdades histórico-sociais na sociedade brasileira.

Esse quadro relacionado às relações de sociabilidades, preconceito e discriminação no âmbito escolar ecoa a partir de um coro de vozes dos estudantes ouvidos durante os grupos de discussão. Algumas representações expressam as (dis)posições dos agentes da pesquisa em relação ao *preconceito*, à *discriminação* e à *beleza*, no interior da escola. Os estudantes – aqui considerados por pseudônimos – foram instados em três momentos para participarem de um debate por meio do grupo de discussão sobre três temáticas.

A primeira temática refere-se a como os estudantes se situam em relação ao preconceito e discriminação. Para eles, o *preconceito é algo que está relacionado à cor*, mas, principalmente aos negros.

“É algo que não é aceitável; não aceita a maneira de ser da pessoa, o modo que ela fala; ter uma definição da pessoa sem conhecê-la, é julgar pela cor” (Lia, autodeclarada parda, 15 anos, 8º ano, fev. 2015).

“Preconceito é uma palavra que já te diz o que é. Tu vêes uma pessoa e vais ter uma opinião sobre ela, que pode ser totalmente diferente do que ela é” (Lia, autodeclarada parda, 15 anos, 8º ano, fev. 2015).

Embora assumam o “politicamente correto”, o quão pernicioso se constitui o preconceito e a discriminação nas relações de sociabilidades, seja para comentar uma peça publicitária ou nas relações cotidianas, não há coerência entre o que dizem e o modo como agem, se constituindo numa contradição com o “politicamente correto” (COELHO, 2005, p. 94).

A segunda temática destacada pelo grupo parte do que tem sido entendido socialmente como legítimo em campanhas publicitárias, de modo subliminar ou explicitamente, pelas mídias por meio do processo de *medianização* – termo que Bourdieu (1997b, p. 137) emprega para significar o fato de a mídia atingir a todos pela mídia – promovido pela indústria cultural, produz o que o autor denomina de uma “rentabilidade dos investimentos e, em consequência, da extensão máxima de público”.

Evidencia-se que todas e todos de qualquer nível socioeconômico têm acesso quase irrestrito a uma parte de bens culturais. Com essa acessibilidade, tanto a difusão da notícia, de qualquer nível ou natureza, alcança um sem número de agentes, como também a velocidade constitui-se algo sem limite ou controle de seu uso e do nível de sua “incorporação” ou “externalização” (BOURDIEU, 1992).

“Tem um comercial de produto de barbear, que um homem retira do corpo uma cabeça como se fosse algo descartável. Só que a cabeça que o homem segura pelo cabelo é de um homem negro de cabelo black power” (Leonardo, autodeclarado pardo, 15 anos, 8º ano, fev. 2015).

No depoimento do estudante sobre a propaganda racista *Re-Civilize Yourself* (recivilize-se), percebe-se o impacto do discurso imagético, ao ser compartilhado em tom de gracejo pelo grupo. Ainda que a propaganda tenha sido *veiculada uma única vez, o registro foi disseminado*. A peça publicitária da empresa *Nivea* apresenta como protagonista um “homem negro que, ao utilizar os produtos da marca, teria se tornado alguém civilizado”. Há ainda, o agravante da criação de uma peça semelhante a essa pela mesma empresa; no entanto, a campanha dessa vez, é protagonizada por um homem branco, todavia sem alusão à sua civilidade, como acontece na peça protagonizada pelo negro.

Essa propaganda, a despeito de uma única visualização, abundou o universo escolar, no Brasil e naquela escola em particular, e deixou rastro de estereótipos em relação ao negro. *Usar a linguagem midiática para “reduzir”, “injuriar”, “diminuir”, “iludir”, “restringir” e “ultrajar”* (SKLIAR, 2014) a diferença estabelecida entre um grupo social frente ao outro é limitante. Para Carlos Skliar, a diferença,

(...) não é um sujeito, mas uma relação. Quando a diferença se torna sujeito, existe ali uma acusação falsa, e sem testemunho de desvio, de anormalidade, do incompleto, castigada de discursos autorizados, renovados, sempre atuais, sempre vigilantes e tensos. (2014, p. 156).

Assim, de acordo com o argumento do autor, podemos afirmar que ensinar para alguém que ele deve ser *respeitoso* e *tolerante* com o outro que é diferente dele não ajuda muito. O que devemos ensinar são os processos pelos quais as diferenças são produzidas por meio das relações de *assimetria* e *desigualdade* entre os grupos sociais ao longo da história humana.

A ideia de tolerância implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância”. Por outro lado, a noção de respeito implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como algo que já está estabelecido e que não pode mudar, logo, resta apenas “respeitá-las”. (SILVA, 2007, p. 88).

Acontece que as diferenças estão sendo produzidas e reproduzidas constantemente no interior da sociedade, devido ao seu dinamismo que não cessa de se reinventar. Logo, as diferenças se reproduzem por meio das relações de poder dos grupos sociais e, por essa razão, não devem ser simplesmente *respeitadas ou toleradas*, pois são permanentemente arranjadas e refeitas; o que devemos identificar são as relações de poder que presidem sua produção e refletir sobre as estratégias pedagógicas de subversão.

A Lei nº 10.639/2003 apresenta, entre outras dimensões, a alteração na perspectiva de se constituir a formação da sociedade brasileira, especialmente no sentido de fortalecer a identidade e direitos na acepção de romper “com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação contra os negros” (BRASIL, 2003, p. 10).

“Tinha uma garota que estava sofrendo discriminação e preconceito, por ser negra. Por essa razão, ela não queria mais estudar, não que ela não quisesse, mas ela não estava bem consigo mesma” (Luís, autodeclarado negro, 15 anos, 8º ano, fev. 2015).

Ainda em relação aos relatos dos estudantes, no tocante à discriminação da aluna mencionada, afirma a evasão da colega que estava sendo vítima de *discriminação e preconceito*. Nas relações de sociabilidade na escola, utilizar ações para “isolar”, “excluir”, “humilhar”, “tiranizar” e discriminar configuram-se comportamentos agressivos em primeira instância, naquilo que Ana Beatriz Barbosa e Silva (2010) chama de *bullying*, que silencia e segrega pessoas no âmbito escolar. Além desse fator, há outro que se refere à discriminação de valores.

Distinguir não é algo necessariamente negativo, pois a *discriminação de fato* pode levar ao reconhecimento da diversidade, ou seja, a conclusão de que somos diferentes. Já a *discriminação de valor* leva a posturas etnocêntricas, que são pautadas em três fases: (1) reconhecimento da diversidade; (2) reconhecimento que dentro da diversidade pode haver relações desiguais, tais como superior e inferior; (3) uma injusta conclusão de que os superiores podem explorar os inferiores. (ANDRADE, 2011, p. 1096-97).

Esses processos costumam ser marcadores de ações de produção de um autoconceito negativo. Silva (2000) afirma que “o negro é associado à sujeira, à tragédia, à maldade como cor simbólica”, esses elementos são, não raras vezes, desencadeadores de um fenômeno da autorrejeição. “A criança que internaliza essa representação negativa tende a não gostar de si própria e dos outros que se lhe assemelham” (SILVA, 2000, p. 18).

Em verdade, é necessário repor os elementos da configuração social para compreender os processos complexos na luta rejeição-aceitação (GOMES, 2002), de modo que esteja evidente a atuação da sociedade na indicação de padrões ideais nos quais os indivíduos, para sentirem-se bem, têm a necessidade de se encaixar. Em geral, os padrões de beleza, por exemplo, são definidores de padrão legítimo a ser seguido, almejado e cultivado.

O afastamento da estudante da escola demonstra que desigualdades raciais potencializam evasões e a dimensão educacional na sociedade brasileira em todos os níveis, naquilo que Nilma Gomes chamou de “estreita relação entre educação e desigualdades raciais” (GOMES, 2001, p. 85).

“Tem um grupinho aqui na escola que chama um menino que é negro de macaco, mas para esse grupinho isso é zoação, é brincadeira”. (Levi, autodeclarado preto, 15 anos, 8º ano, fev. 2015).

Consideramos, então, esses contextos assinalados pelos estudantes como um reflexo social que reverbera nas ações e nas relações no interior da escola. Eles reproduzem no âmbito dessa instituição ações discriminatórias cultivadas na sociedade. Consideram, ao

final, como “brincadeiras”. Em verdade, essa *violência simbólica* se esconde “atrás do biombo da piada” (KNOBBE, 2005, p. 19).

Esses fragmentos advindos dos estudantes expressam vestígios de representações de discursos socioculturais, entre os quais, materiais didáticos, valores alimentados na família, na escola, na igreja, na propaganda, nas notícias e programas midiáticos, que trazem na sua origem uma matriz dos *referenciais da elite* (SODRÉ, 1999). Joel Zito Araújo (2000; 2010), em consonância com Sodré, denuncia uma negação ao negro nos padrões estéticos entendidos como legítimos na sociedade brasileira, entre os quais – o negro – encontra-se equivoocadamente subdimensionado nessa escala de valores.

A terceira temática centrou-se sobre o padrão de beleza no Brasil. Eles e elas consideram que ser bonito está ligado a “tez e olhos claros, cabelo liso e ser magro”.

“Ser bonito é a pessoa ser magra, ter o cabelo liso, geralmente ser branca. Essa ideia de beleza passa em novelas e filmes” (Lia, autodeclarada parda, 15 anos, 8º ano, fev. 2015).

Todos esses marcadores estão convalidados para os estudantes a partir do que preceituam as mídias. Para Maria da Graça Setton (2015, p. 9), “não é possível mais conviver com discussões simplistas que dão uma importância irreal às mídias sem compreender a complexidade das relações que elas mantêm com as outras instâncias e situações de vida dos sujeitos”. Desde meados do século XX, a sociedade ocidental já sinalizava que a cultura das mídias passaria a preencher o espaço deixado pelas instituições educativas tradicionais como a escola, a religião, a família, o trabalho e o Estado (MORIN, 1984).

Para Setton, “as mídias – assim como o professor – não sabem como sua intenção, suas ideias, desejos e projetos se realizarão” (2015, p. 9). Portanto, não se tem controle acerca do impacto sobre a apreensão, “incorporação” e “exteriorização” das mensagens na apropriação pelos seus receptores – neste caso, os jovens estudantes. A comunicação de sentidos e valores faz parte da educação. Nessa acepção, tanto as mídias, como a prática pedagógica não viveriam sem o intercâmbio de sentidos.

Quando os estudantes cultivam a ideia de beleza do que deve ser prestigiado e almejado, no que tange ao belo veiculado pelas mídias, não se pode ignorá-las como “agentes da socialização” por seu papel pedagógico na contemporaneidade. “Junto com a família, a religião e a escola (entre outras instituições), as mídias funcionam como instâncias transmissoras de valores, padrões e normas de comportamentos e também servem como referências identitárias” (SETTON, 2015, p. 8).

Entre os grupos existentes na escola e as relações estabelecidas entre eles, notamos, não sem surpresa, uma maneira de hierarquizar aquele padrão legitimado pelas mídias e ratificado nas relações entre os estudantes.

O belo como sinônimo de gracioso, bonito, sublime, maravilhoso, soberbo, tem sido frequentemente utilizado na indicação do que se constitui em agrado e ansiado. Nesse sentido, *aquilo que é belo é igual àquilo que é bom* e, de fato, em diversas épocas históricas criou-se um laço estreito entre o belo e o bom. “Se, no entanto, julgarmos com base em nossa experiência cotidiana, tentemos a definir como bom aquilo que não somente nos agrada, mas que também gostaríamos de ter” (ECO, 2007, p. 8). O sentido que atribuímos à beleza difere de cultura para cultura. Algo que consideramos bonito em uma cultura pode ser considerado feio por outros povos.

O belo tem sido considerado como a forma ou aparência agradável, perfeita, harmoniosa. Que desperta sentimentos de admiração (um belo poema), de grandeza (um belo talento), de nobreza (uma bela ação), de prazer (um belo rosto), de perfeição. Considerável pelo número: uma bela fortuna. Feliz, próspero: os mais belos dias da vida. Vantajoso: um belo emprego. Também empregado com o sentido de certo: um belo dia. O

que faz despertar sentimentos de admiração, de prazer: o belo nas artes; a procura do belo.

Assim, aqueles que não se enquadram nesses padrões estabelecidos, entre eles, os “não brancos”, são o foco dessa hierarquia racial de modo subdimensionado. Na nossa realidade, comumente, o ser *branco* se expressa na corporeidade, isto é, a “brancura e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais” (CARDOSO; SCHUCMAN, 2014, p. 5).

“Ser bonito é o menino ser branco, ter cabelos pretos, olhos claros e barriga definida” (Laís, autodeclarada parda, 15 anos, 8º ano, fev. 2015).

“Ser bonita é fazer academia, ter corpinho violão e ser magrinha. Linda é mais ou menos isso” (Luana, autodeclarada parda, 15 anos, 8º ano, fev. 2015).

Com esse poder de classificar os outros, em uma hierarquia racial, quase sempre, os “não brancos” são, equivocadamente, excluídos do topo dessa escala do belo. A questão racial, a despeito da alteração temporal, se modifica pelas situações, pelas formas de sociabilidade e pelos jogos das forças sociais; no entanto, mostra “como funciona a fábrica da sociedade, compreendendo identidade e alteridade, diversidade e desigualdade, cooperação e hierarquização, dominação e alienação” (IANNI, 2004, p. 12).

Considerações finais

No Brasil, a despeito do avanço dos estudos sobre relações raciais e educação realizados e aqueles em curso, em nossa análise, infelizmente, a cor da pele permanece entre os marcadores sociais relevantes na reprodução dos mecanismos preconceituosos e discriminatórios, na relação havida entre estudantes na escola.

A interdependência sociedade-escola e escola-sociedade se concretiza nas relações microcósmicas, entre os estudantes no âmbito escolar. As representações estereotipadas em relação ao negro, cultivadas em tom de graça por parte dos agentes desta pesquisa – são percebidas em âmbito social mais amplo, incluindo as mídias, uma vez que “as representações não são discursos neutros”, de acordo com Chartier.

A despeito do suporte jurídico ampliado e qualificado nos últimos vinte anos, e que não pode ser subdimensionado, há desafios a serem subvertidos na sociedade brasileira e, por conseguinte, na escola. Mais do que a adoção de inclusão de novos conteúdos; novas disciplinas e novas metodologias, as ações discriminatórias demandam uma alteração na perspectiva do trabalho pedagógico, sobretudo, na ampliação do debate verticalizado sobre preconceito e discriminação.

Fazemos eco às inflexões de Michel Serres, quando trata das alterações nas relações de sociabilidades e a ação pedagógica a partir dos “polegares”. Contudo, essa “revolução digital” do mundo global para o universo escolar, alterou as relações de comunicação, aproximou as culturas, mas não parece ter alterado o respeito ao diferente de si, o julgamento de valor na hierarquia entre os grupos sociais, especialmente aqueles perseguidos historicamente.

Nesse sentido, reiteram-se estereótipos em relação aos “não brancos”, cultivadas, por parte dos estudantes, na escola – embora tidas como perniciosas pelos próprios jovens – são reproduzidas no coletivo, pois na escuta com os discentes, verificamos que as ocorrências de práticas discriminatórias se destinam, em sua maioria, aos alunos negros.

A despeito do sombreamento da “brincadeira”, concebe-se, entre aqueles agentes, uma ambiguidade permanente, mesmo que se trate de uma ação discriminatória, uma vez que esses processos relativos à cor definem o lugar hierárquico ocupado pelos

estudantes na escola.

Embora saibamos que a escola não tenha uma ação redentora, nela se operam as relações preconceituosas miúdas que, nem sempre, se constituem em objetos de “intervenção conscienciosa” (COELHO, 2009, p. 232) pelos agentes escolares. No entanto, consideramos a escola como um lugar político de formação de gerações de crianças e adolescentes, com potencial para contribuir na alteração de estruturas sociais marcadas por práticas preconceituosas.

O reconhecimento e enfrentamento da diferença e das desigualdades raciais de modo estrutural, por meio do currículo (ONOFRE, 2008), demandam **superação** da permanência da matriz eurocêntrica, a partir do “enraizamento” (GOMES, 2012b) da Lei nº 10.639/2003; da reiteração das hierarquias; da conformação de alegorias; da tão somente anexação curricular da História da África e da Cultura afro-brasileira. Com a **superação** das ações “enraizadas”, os planos *axiológico*, *praxiológico* e *epistêmico*, trabalhados no início deste texto, poderão ser objetos de problematização em perspectiva na escola.

Enfim, ao cabo, a escola carece de trabalho em ações pedagógicas consubstanciadas para o tratamento com a diferença, com o preconceito e a discriminação. Modificar estruturas requer interferência em órgãos e políticas educacionais, no desempenho em todas as esferas. Uma vez que enfrentar o racismo e todos os seus desdobramentos, exige igualmente uma organização da sociedade civil, de suas instituições e dos agentes que as organizam, no sentido de acompanhar e monitorar as ações pedagógicas no que tange a esta temática. Utilizar a “revolução digital” pode ser uma das chaves de discussão no âmbito escolar, no envolvimento dos estudantes para o epicentro do debate verticalizado sobre as relações étnico-raciais na *sociedade* e na *escola*.

NOTAS

³Ver *coleção preconceitos*: Albuquerque Júnior (2007); Azerêdo (2007); Galvão e Di Pierro (2007); Guimarães (2008); Ribas (2007).

⁴ Nei Lopes (2004) apresenta uma conceituação consubstanciada na *Enciclopédia brasileira da diáspora africana* e, em seguida, retoma o conceito mediado por uma dimensão pedagógica no *Dicionário escolar afro-brasileiro*.

⁵ Cf. discussão sobre estudos sobre sociabilidades e hierarquias, destacamos em: Sousa (2000). A autora aborda as questões de sociabilidade dos jovens reconhecidos como-homo/e heterossexuais de São Paulo, tratando as diferenças referidas a cor/raça, classe, gênero e sexualidade; Meksenas (2009) – faz uma análise sobre a sociabilidade brasileira, com ênfase na sociabilidade escolar no tocante aos conflitos/violência. Reiterando, apresenta um tipo de sociabilidade em que o indivíduo se constrói pela destruição física ou simbólica do outro. Nesse sentido, essa sociabilidade tem como resultado, segundo o autor, o *esfacelamento do tecido social*. Ver também: Soares; Coelho (2011).

⁶ Embora sejamos contrários ao sentido de *raça* construído pelas teses do racismo científico, que defendiam a impossibilidade de civilização por parte do segmento negro, não se pode negar a força que o termo possui nas práticas discursivas na contemporaneidade, assegurando a “hegemonia racial e social do segmento branco da população”. Conferir discussão em: Schwarcz (1998) e em Gomes (2005). Ver crítica ao termo *Raça* em Appiah (1997).

⁷ A literatura especializada mostra que “a cor continua sendo sutil, ostensiva e negativamente demarcadora na hierarquia social, em relação ao segmento negro, no Brasil, embora neste país a maioria esteja constituída por negros e pardos, que têm vivido situações de discriminação em decorrência da cor” (COELHO, 2009, p. 86).

⁸ O *preconceito racial* é o estabelecimento de um pensamento pré-concebido sobre o outro, sobre a diferença, a partir da ideia de *raça*. Assim, o *preconceito racial* é uma forma de pensar que desconsidera a diversidade e a diferença – a discriminação é sua materialização (GUIMARÃES, 2004a; 2008). Ver também: Gomes (2005).

⁹ Idem.

¹⁰ Trabalhamos a ideia de Gomes (2005) e Munanga (2008) sobre a identidade negra na perspectiva da construção social,

histórica, cultural e plural. Sobreretudo no sentido político.

¹¹ Atualmente, no Brasil, a única etapa da educação em que o acesso se encontra próximo da universalização é o Ensino Fundamental. Pela PNAD de 2013, 98,4% das crianças de 6 a 14 anos estão matriculadas (IBGE, 2014). Tal fato é celebrado por instâncias governamentais e não deve ser depreciado. Por outro lado, e também com muita pertinência, preocupações oriundas da academia ou do próprio governo ultrapassam o triunfo dos bons indicadores numéricos, inserindo a questão da qualidade na apreciação da universalização em curso (OLIVEIRA, 2007; Brasil, 2014). Ver em: Oliveira (2007).

¹² Esta análise faz parte de pesquisas: "A sociedade em microcosmos: hierarquias da cor nas sociabilidades engendradas por adolescentes no ambiente escolar" (2012-2014); "Sociabilidades adolescentes: cor e hierarquias no ambiente escolar". Bolsa de produtividade (2014-2017) CNPq.

¹³ Esses grupos de discussão aconteceram no interior da escola durante duas horas entre os intervalos de aula dos estudantes. Os pesquisadores apresentaram algumas palavras-chave, músicas, imagens e vídeos relacionados aos universos juvenis, incluindo bandas de rock, duplas sertanejas, grupos de pagodes, grupos de música pop, etc. Além de anúncios de publicidade de shampoo, joias, bebidas, moda, restaurante, etc. para que os estudantes apresentassem suas opiniões e debatesses sobre esse universo. Para descobrirmos quais os seus interesses, houve um questionário anterior no qual foram levantados os dados de preferência relacionados às questões que seriam formuladas. Encontramos esse recurso nos trabalhos de: Dayrell (2001), Dayrell (2002); Weller (2006).

¹⁴ Ver Censo (2010).

¹⁵ "O contemporâneo não se faz ignorando as pegadas de quem já fez o caminho. Só se pode ler o passado à luz do presente". Agamben (2009).

¹⁶ Pereira (2010) focaliza as representações sociais sobre a juventude nos anúncios publicitários da revista *Veja*. Dentro dessas representações, valores como *modernidade*, *felicidade*, *sociabilidade* e *liberdade* são constituintes e a ser estratégicos na comunicação com todas as idades.

¹⁷ As sociabilidades juvenis evidenciadas pelas pesquisas compreendiam códigos, os quais necessitavam ser desvendados, em função da relação direta que mantêm com as questões vividas pela escola, em dimensão outra além daquela apontada por Juarez Dayrell (2007).

¹⁸ APIB (2014).

¹⁹ Luís (2015).

²⁰ Portal Fórum (2015).

²¹ Jornal de Notícias (2015).

²² Diário Online (2014).

²³ O hoje (2015).

²⁴ Lei sancionada em 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A lei que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Essa lei sofreu alteração em 2008 e passou a incluir a História e a Cultura Indígena, sua numeração foi alterada para a Lei nº 11.645/08.

²⁵ As ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes na discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (GOMES, 2003, p. 27).

²⁶ Esta autora enfatiza o preconceito racial pontuando a inflexibilidade do julgamento prévio a que grupos humanos, geralmente, são submetidos. Ver: Gomes (2005). Zilá Bernd (1997) pontua a posição dogmática e sectária que impede

aos indivíduos que resistem à reavaliação de suas posições no que tange ao preconceito.

²⁷ Cf. o “estado da arte” sobre preconceito de cor e racismo em Guimaraes (2004b); Guimaraes (2008). Para outras ampliações conceituais, ressaltamos a discussão de Bandeira e Batista (2002).

²⁸ Cf. também: Fazzi (2006).

²⁹ As assimetrias por cor/raça e sexo na educação brasileira têm sido objeto de reflexão de vários autores nos últimos trinta anos: Hasenbalg (2005); Beltrão e Teixeira (2004); Paixão (2010); Rosemberg e Madsen (2011).

³⁰ O conceito de representação aqui utilizado, a partir de Chartier, guarda respaldo em diversos autores, entre os quais Pierre Bourdieu. As representações são entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. As representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. O poder e a dominação estão sempre presentes. Nas lutas de representações tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social: conflitos que são tão importantes quanto as lutas econômicas; são tão decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 1990, p. 17). Ver em: Chartier, (2002).

³¹ A empresa Nívea se retratou e afirmou a não veiculação do anúncio novamente. “Não usaremos mais esta propaganda. Discriminação direta ou indireta é vetada em todas as nossas decisões e em todas as áreas da empresa”. Disponível em: <<http://www.portalimprensa.com.br/cdm/caderno+de+midia/44087/nivea+pede+desculpas+por+propaganda+racista+re+civilize+yourself>>. Acesso em: 19 maio 2015.

³² “Violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, do desconhecimento, ou, mais precisamente, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado, de uma língua (ou uma maneira de falar), um estilo de vida (ou uma maneira de pensar, de falar ou de agir) e, mais geralmente, de uma propriedade distintiva, emblema ou estigma” (BOURDIEU, 2003, p. 7-8).

³³ O termo mídia tem o sentido amplo e abarca como meios midiáticos, a televisão, o cinema, as redes sociais – especialmente *facebook*. Thompson determina a natureza e o papel da ideologia nesse processo que se aprofunda e se amplia radicalmente a partir da era moderna, impulsionado pelo aparecimento e pela consolidação do capitalismo e dos meios de comunicação de massa. Ver em: J. Thompson (1995). Ver Hasenbalg (2005).

³⁴ Concepção de “negro”, neste artigo, são todas as pessoas que são descendentes de africanos trazidos para o Brasil, os descendentes de pessoas negras, nascidos no país, e aqueles que se autodeclaram como pertencentes ao espectro de cor de pele negra, nem sempre constituído em termos de fenótipo (MUNANGA, 1996); (MUNANGA, 1990. p. 77).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICK, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
 AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.
 ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Preconceitos, v. 3).

- ANDRADE, M. Sobre pluralismo, verdade e tolerância: diálogos epistemológicos e éticos para a educação Intercultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1087-1103, 2011.
- APIB. **Deputado diz que quilombolas, índios e homossexuais são “tudo o que não presta” e incita violência**. Disponível em: <<https://mobilizaconacionalindigena.wordpress.com/2014/02/12/deputado-ruralista-diz-que-quilombolas-indios-e-homossexuais-sao-tudo-o-que-nao-presta-e-defende-que-fazendeiros-usem-armas/>>. Acesso em: 16 de maio de 2015.
- AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 47, dez. 1998.
- ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil**. O negro na telenovela brasileira. São Paulo: Editora Senac, 2000.
- _____. **O negro na TV pública**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2010.
- AZEREDO, Sandra. **Preconceito contra a “mulher”**: diferenças, poemas e corpos. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Preconceitos, v. 1).
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 33. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 119-41, 2002.
- BARBOSA, Livia; CAMPBELL, Colin. **Cultura, consumo e identidade**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.
- BELTRÃO, Kaizo; TEIXEIRA, Moema de P. **O vermelho e o negro**: raça e gênero na universidade brasileira – uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000. Texto para discussão, RJ, IPEA, out. 2004.
- BERND, Zilá. **Racismo e anti-racismo**. São Paulo: Moderna, 1997.
- BORELLI, Sílvia Helena Simões; OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves. Jovens urbanos, cultura e novas práticas políticas: acontecimentos estético-culturais e produção acadêmica brasileira (1960-2000). **Utopia y Praxis Latinoamericana**, Macaibo, n. 50, p. 57-69, 2010.
- BORGES, E.; MEDEIROS, C. A.; D'ADESKY, J. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997b.
- _____. **Sobre a televisão**: seguido de a influência do jornalismo e os jogos olímpicos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997a.
- BRASIL. Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- CANDAU, Vera M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.
- _____. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 137-166.
- CARDOSO, L. SCHUCMAN, L. Apresentação Dossiê Branquitude. **Revista da ABPN**. v. 6, n. 13. mar./jun., p. 05-07, 2014.
- CASTEL, Robert. **A discriminação negativa**: cidadãos ou autóctones. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.
- CAVALLEIRO, Eliane S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CENSO 2010, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/painel/tooltip/dashboard.html>. Acesso em: 20 nov. 2014.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p. 13-28 (Col. Memória e sociedade).

_____. O mundo como representação. In: _____. **A beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002. p. 61-80.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Música, raça e preconceito no ensino fundamental: notas iniciais sobre hierarquia da cor entre adolescentes. **Afro-Ásia**, v. 48, p. 311-333, 2013.

_____. **Educação, história e problemas: cor e preconceito em discussão**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

_____. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

_____. Uma reflexão sobre a naturalização da cor legítima no Brasil. In: **Revista Interface**, Natal, v. 2. n. 2, jul/dez. 2005; Natal: Editoração e Impressão do CCSA/UFRN, 2005. p. 85-98.

CONVENÇÃO Internacional **sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direit/os/sip/onu/discrimina/lex81.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

CRUZ, Tânia Mara. Gênero e culturas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 63-78, 2012.

DAYRELL, J.; BARBOSA, D. “Turma ou panelinha?”: a sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública. In: SOARES, L.; SILVA, I. O. **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: Os sentidos da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 237-268.

DAYRELL, Juarez. A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007, p. 1110-113.

_____. **O rap e o funk na socialização da juventude**. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

_____. **A música entra em cena: o funk e o rap na socialização da juventude em Belo Horizonte**. São Paulo: USP, 2001. 412p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DIÁRIO ONLINE. **OAB investiga caso de racismo em Altamira**. Disponível em: <<http://www.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-301494-.html>>. Terça-feira, 9 de dezembro de 2014. Acesso em: 23 maio 2015.

DIAS, Cristiane; COUTO, Olivia Ferreira do. As redes sociais na divulgação e formação do sujeito do conhecimento: compartilhamento e produção através da circulação de ideias. **Linguagem em (Dis)curso**, Santa Catarina, n. 3, p. 631-648, 2011.

DU BOIS, William E. B. **The Souls of Black Folk**. Greenwich, Conn: Fawcett Publications, 1961.

ECO, Umberto (Org.). **História da beleza**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2007.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Org.). **Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais**. 2. ed. aumentada. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ & MEC/INEP/COMPED, 2002.

FAZZI, R. C. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Preconceitos, v. 2).
- GARBIN, Elizabete. *Cultur@s juvenis, identid@des e Internet*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 119-135, 2003.
- GIRARD, René. **O bode expiatório**. Trad. Ivo Storniolo. São Paulo: Ed. Paulus, 2004.
- GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima (Org.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 13-57.
- GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**. Brasília: MEC; Unesco, 2012b. p. 19-33.
- GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**. Brasília: MEC; Unesco, 2012. p. 19-33.
- _____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Coleção Cultura negra e identidades).
- _____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03, 2005**. p. 39-64. (Coleção Educação para todos).
- _____. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2002.
- _____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 10-43, 2004b.
- _____. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Ed. 34, 2004a.
- _____. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Preconceitos, v. 6).
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Trad. Patrick Burglin. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.
- IANNI, Otávio. A dialética das relações raciais. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 18, n. 50, p. 21-30, abr. 2004.
- JONES, J. M. **Racismo e preconceito**. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Edgard Blücher; EDUSP, 1973.
- JORNAL DE NOTÍCIAS. **Guarda-redes sofre insultos racistas no Brasil**. 29/08/2014. Disponível em: <<http://www.jn.pt/Paginalnicial/Desporto/Interior>>. Acesso em: 23 maio 2015.
- KNOBBE, Margarida Maria. História extra-oficial: como os negros no Brasil ainda não conquistaram a liberdade. **Problemas Brasileiros**, São Paulo/SP, v. 371, p. 18-23, 2005.
- LOPES, Nei. **Dicionário escolar afro-brasileiro**. São Paulo: Selo Negro, 2006.
- _____. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.
- LUIS, Claudia. Condenada por chamar “macaca” a criança negra. **Jornal de notícias**, 23/04/2015. Disponível em: <www.jn.pt/Paginalnicial/Mundo/Interior>. Acesso em: 23 maio 2015.

- MEKSENAS, Paulo. Alegoria do duelo e os conflitos escolares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 111-129, 2009.
- MOMO, Mariângela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, n.141, p. 965-991, 2010.
- MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo**. v. 1. Neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.
- MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. **As aparências enganam?** Fotografia e pesquisa. Petrópolis-RJ: DP et al; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MUNANGA, K. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. (Org.). **Raça e diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996.
- O HOJE. **Bispo é alvo de protestos durante a missa**. Disponível em: <<http://www.ohoje.com.br/geralbrasil/racismo-bispo-de-sao-paulo-e-alvo-de-protestos-durante-missa/>>. Acesso em: 15 maio 2015.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e promoção da justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.
- ONOFRE, Joelson A. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação antirracista. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, 2008.
- PAIXÃO, Marcelo (Org.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010**, UERJ, 2010.
- PÉREZ GOMES, A. La cultura escolar em la sociedad pós-moderna. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 225, p. 80-86, nov. 1993.
- PINSKY, Jaime (Org.). **12 faces do preconceito**. São Paulo: Contexto, 2000.
- PORTAL FÓRUM. **Comparar colega negro com “saco de lixo preto” é “brincadeira”, segundo ginastas**. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/05/com-parar-colega-negro-com-saco-de-lixo-preto-e-brincadeira-segundo-ginastas/>>. Acesso em: 16 maio 2015.
- RIBAS, João. **Preconceito contra as pessoas com deficiência**: as relações que travamos com o mundo. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Preconceitos, v. 4).
- ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, Leila L; PITANGUY, Jacqueline. **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010** / Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 390-424.
- SERRES, Michel. **Polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia e pensar as instituições, de ser e de saber. Trad. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2015.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2000. p. 21-38.
- SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Um olhar para dentro de si: reflexões sobre os preconceitos que nos habitam. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos (Org.). **Educação para a diversidade**: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais. Belo Horizonte: Mazza, 2010. p. 113-128.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do

currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, Nicelma Josenila Brito; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Pertencimento racial e relações sociais estabelecidas no espaço escolar. **Instrumento** (Juiz de Fora), v. 13, p. 135-144, 2011.

SOUSA, Jesus Maria. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. **Revista de Psicologia social institucional**, v. 2, n. 1, p. 107-120, 2000.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SODRÉ, M. **Claros e Escuros**: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2. 241-26, maio/ago. 2006.

Recebido em: 05/05/2015

Aprovado para publicação em: 03/08/2015