

# **A DIFERENÇA COMO CRITÉRIO DE DISCRIMINAÇÃO: (SER) NEGRA/O E (SER) INDÍGENA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

EIXO 5 - Política educacional, direitos humanos e diversidade social e cultural

**Marluce Leila Simões Lopes**

Universidade Federal do Espírito Santo

marluceleila@msn.com

## **RESUMO**

Este texto apresenta considerações sobre as relações étnico-raciais entre as crianças no espaço escolar. A instituição pesquisada atende em sua maioria, crianças negras e indígenas. O Estudo de Caso do tipo etnográfico possibilitou a coleta de dados de forma sistemática e constante em diferentes momentos e espaços da escola, por meio de observação, entrevistas, e consulta documental. A análise identificou discriminações raciais direcionadas, principalmente às meninas negras, quase sempre relacionadas à cor da pele e ao tipo de cabelo. Dentre os vários teóricos referenciados estão Cavalleiro (2003); Sarmento (2005); Luciano (2006);

Palavras-chave: Escola. Criança. Relações étnico-raciais.

## **A DIFERENÇA COMO CRITÉRIO DE DISCRIMINAÇÃO: (SER) NEGRA/O E (SER) INDÍGENA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

### **A escola frente às diferenças étnico-raciais**

A análise da questão da raça e etnia descritas neste texto parte do princípio de que o racismo fundamenta-se em múltiplos fatores que se enredam, se enraízam e se alastram por diferentes sociedades e espaços sociais. Os atributos físicos, sociais e culturais são tomados como referenciais de uma condição humana inferior, passível de dominação, exploração, estigma e outras desqualificações. Entrelaçados, estes aspectos solidificam as estruturas de relações existentes.

Nesta rede, o Estado, por meio das instituições públicas – acaba por manter privilégios e proteger interesses elitistas, quando nega ou oferece à população mais empobrecida, serviços públicos precários. Neste sentido, a instituição escolar pode contribuir com a reprodução desta problemática ao corporificar a lógica capitalista, quando ignora os fatores histórico-estruturais da violência e das desigualdades sociais ou quando concebe os estudantes em suas diferenças como “anomalias”. Na escola pesquisada, as crianças negras e indígenas são as principais vítimas dessa realidade por representarem a maioria em situação de desigualdade social e racial.

Na instituição escolar estes sujeitos ainda sofrem com o racismo institucionalizado. Pesquisas realizadas por Castro e Abramovay (2006) demonstram que as discriminações étnico-raciais estão arraigadas na instituição escolar. Elas coexistem com o silêncio e a indiferença que reproduzem esta problemática. Sendo o Brasil um dos países do mundo em maior número de negros e afro-descendentes, pode-se pensar que as discriminações raciais podem ocorrer em número muito maior. Deste modo, a instituição escolar é um espaço público onde nem sempre os direitos são efetivados. Mesmo entre e para com as crianças menores, a discriminação é deflagrada. Foi o que Cavalleiro (2003, p. 53) constatou em sua pesquisa com crianças da Educação Infantil. Ela descreve situações de racismo entre as crianças e afirma: “O que se pode ver naquele parque infantil é nada mais que uma pequena reprodução da própria história do negro em nosso país.”

Os indígenas brasileiros também sofrem com a invisibilidade histórica e com o descaso para com seus valores, seus conhecimentos e suas produções culturais. Quanto a essa premissa, em sua dissertação de mestrado sobre a educação indígena Tupinikim de Aracruz, Almeida (2007, p. 28) descreve:

Ao longo da história, os direitos dos povos indígenas foram e são violados por causa dos interesses das elites por suas terras, pelos interesses dos não-índios nos recursos minerais e naturais, no patenteamento de receitas indígenas.

Na escola pública, concentra-se a maioria das crianças negras e indígenas. Neste espaço, convivem de forma desafiadora com o imaginário racial que ignora o racismo. Estas crianças estão vulneráveis a essa violência, na medida em que as discriminações raciais estão estruturadas na sociedade, nas instituições educacionais.

Camacho (2000) acrescenta através de suas pesquisas, que a escola não tem conseguido atuar nos dois mundos – o do pedagógico e o do relacional dos estudantes. Segundo a pesquisadora, isso significaria inserir no currículo, por exemplo, reflexões sobre identidade, alteridade, gênero, etnia, preconceito, discriminação e violência. Porém, é possível observar que a prioridade dos educadores nas escolas de modo geral, é com os conteúdos propostos no currículo instituído.

A instituição escolar pública recebe todos os dias sujeitos excluídos de muitos recursos – materiais/simbólicos. Porém, a organização dos tempos e espaços da escola, em suas diversas configurações, ainda ignora tal debate. Aos resultados excludentes não são incorporadas as discussões atravessadas pela questão racial. Neste cenário, é possível pensar que a escola ainda não está devidamente “qualificada” para lidar com múltiplos fatores raciais que refletem no baixo rendimento<sup>1</sup>, na evasão, na reprovação e na relação entre (a)s estudantes mais empobrecidos. A ênfase da escola se remete mais intensamente na função modeladora das atitudes e comportamentos do que nas experiências tecidas na análise das questões subjacentes às desigualdades econômicas, sociais e raciais.

---

<sup>1</sup> Os resultados de rendimento descritos por Henriques (2002) e Castro e Abramovay (2006) demonstram diferenças significativas em todos os níveis de escolarização, entre negros e brancos. Brancos obtém melhores resultados nas avaliações externas, que os negros. Isso não significa que o racismo atinja somente os mais empobrecidos. Na verdade, está em todas as classes sociais. No entanto, compreende-se que a pobreza das crianças negras e indígenas acentua ainda mais problemática da exclusão destes sujeitos. Na escola, além do racismo a que são submetidas, as crianças negras não se percebem no currículo e nos valores da cultura escolar.

As crianças negras e indígenas no Brasil, imersas na trama econômica estrutural e na histórica desigualdade racial vivenciam os reflexos da política neoliberal excludente, que lhes nega direitos elementares. Crianças expropriadas da dignidade e da tão falada cidadania. Essa negação de direitos, segundo Araújo (2005, p. 68) “[...] tem excluído a criança da dimensão pública da vida social, mantendo-as sob a égide das diferenças que recusam toda perspectiva de construção da igualdade”. Aqueles que efetivamente não acessam os bens e recursos necessários – os direitos sociais, vão se constituindo enquanto à margem destes direitos.

Em relação aos grupos étnicos, à proporção que a marginalização social e a negação dos direitos constituídos se perpetuam na sociedade, isso interfere na construção de relações sociais respeitadas. Apesar da renovação de estratégias de invisibilização do indígena e do negro, estas populações, na tentativa de afirmar sua identidade buscam romper com a histórica exploração e discriminação racial carregadas de sentido pejorativo, que ainda marcam suas vidas. Autores como Cavalleiro (2003), Munanga (2006) e Gomes (2000) compreendem a gênese do silêncio em torno da questão racial no Brasil, como uma estratégia de ocultamento desta problemática.

### **A estética como representação do belo/feio na constituição da identidade da criança negra**

De forma geral, a instituição escolar recebe crianças dos mais variados contextos, constituindo segundo Gómez (2001, p. 17) um “cruzamento de culturas”. São alunos e alunas que trazem a marca, o registro da perversidade do sistema capitalista e que tentam também expressar alguns traços de diversidade (forma de falar, de vestir, religiosidade, gostos, estilos de ser), possíveis de serem observados nas múltiplas manifestações da cultura que ainda resiste aos processos de mundialização/globalização de um *ethos* único.

Essa questão é apontada por Abramovay e Rua (2003, p.41), quando afirmam que “[...] A escola, embora seja vista como chave de oportunidades para uma vida melhor, pode ser também, local de exclusão social. Ou seja, pode discriminar e estigmatizar”. Partindo desta proposição, nota-se que as diferenças nos modos de ser, usadas como critérios de valor em uma relação hierarquizada entre as pessoas, podem incidir sobre a imagem que os diferentes sujeitos constroem sobre si mesmos e sobre os outros.

Chauí (2000) complementa que a cultura é uma determinação de ordem simbólica e por ela os humanos tendem a atribuir significados e valores às coisas, ações, crenças e pessoas. Neste processo, a ética e estética ganham sentido de valor. Tudo depende do conceito de quem avalia e de que/quem é avaliado. Sabe-se que na sociedade do consumo, os critérios estéticos dão suporte a muitas discriminações. Neste impasse, pessoas, culturas, religiões, crenças e tradições são valorizadas ou descartadas.

Deste modo, Santos (2002) afirma que o mito em torno da cultura africana alimenta a referência do diferente, do incomum - o exótico. Esse olhar pode provocar o repúdio a tudo o que se relaciona ao negro e à África, assim como o indígena e suas tradições. O livro didático, a literatura, os filmes, a produção simbólica sobre o negro e o indígena carrega o peso dos mitos descritos pelos navegadores e exploradores do período colonial.

Esta concepção ainda se reproduz entre pessoas, grupos e instituições. Os valores estéticos tomam o senso comum como fundamento e transformam as tradições e valores de determinados grupos em folclore. Inferiorizar o sujeito, suas raízes culturais, religiosas, assim como, invisibilizar o construto científico e intelectual de seu povo, constitui-se em estratégia estrutural de dominação. Nesse contexto, a reação das crianças olhadas com inferioridade e rejeição por suas particularidades, pode se manifestar de diferentes formas – silêncio, agressão física e não-física, boicote a atividades, a pessoas, a agrupamentos.

O racismo institucional no caso da escola pode ocorrer de diferentes formas. Uma delas se refere ao tratamento oferecido às crianças negras. O elogio, o toque, o olhar, são atitudes importantes para o processo de subjetivação das crianças. No entanto, pesquisas demonstram o quanto esse tratamento é desigual, ao se considerar as crianças negras. Cavalleiro (2003) relata a diferença entre a relação da professora com crianças brancas e negras. Sua pesquisa apresenta dados nos quais as crianças brancas recebiam mais atenção no desenvolvimento das atividades de sala de aula. As professoras se mostravam indiferentes às situações de discriminação entre as crianças, por não perceberem ou por não saberem o que fazer.

Além da relação entre pares, Gomes (2000) alerta sobre a abordagem curricular que insiste em apresentar o negro sob enfoque da escravidão. Imagens de troncos e correntes ainda predominam nas aulas. Desta forma, a possibilidade da criança negra se ver na condição de sujeito, fica prejudicada. Os murais da escola, os concursos de beleza ali realizados, assim

como as imagens apresentadas no cotidiano das atividades escolares, são elementos simbólicos à disposição das crianças. Estas experiências escolares podem contribuir para a reprodução do imaginário de belo/feio de forma negativa ou positiva.

Esta premissa está associada à posição de Telles (2006) sobre os direitos fundamentados na gramática civil, como diretrizes para as práticas e interações sociais como exigência de cidadania. Para ela, estas interações se legitimam, a partir da constituição de espaços públicos democráticos. Na escola, a tão falada cidadania ainda está por vir, por se discutir. A escola é um espaço público por decreto, mas o deveria ser por ação - das crianças, dos jovens, dos educadores.

### **(Ser) negra/o na instituição escolar**

Esta pesquisa evidenciou muitas situações cotidianas de discriminação racial entre as crianças. Mesmo as menores, demonstravam rejeitar a convivência mais aproximada com outras crianças por preconceito racial. Nesta escola as crianças brancas são minorias, no entanto, percebe-se a discriminação nas relações destas para com as crianças negras, principalmente, na escolha dos lugares da sala, na espontaneidade da linguagem, nas apresentações culturais da escola. Além disso, entre pares, a opressão se utiliza dos apelidos, preconceitos e risadas de deboche, em relação às crianças negras. Trago aqui, duas cenas que comprovam o quanto as crianças estão reproduzindo e produzindo relações de poder a partir das características físicas tidas como inferiores para as mesmas.

Em uma das turmas de 1º ano a menina Betina (06 anos) chamou bastante atenção, por ser constantemente discriminada pela turma. Ela é negra e aparenta estar sempre triste e calada. Os meninos a xingam por causa do tipo de cabelo, da cor da pele, das roupas que usa, enfim, essa criança é vitimizada constantemente em diferentes espaços da escola. Neste caso, as três meninas brancas da sala a discriminam sutilmente. Não foram observados xingamentos ou agressão física por parte delas, porém, excluía Betina de seu grupo. Na verdade, essas meninas excluía também todo o restante da turma e escolhiam sempre a companhia das mesmas colegas: Bárbara, Isabel e Emanuela (meninas brancas).

A professora divide a turma em duplas para leitura de histórias. As crianças escolhem as duplas e Betina sobra (como sempre). Ela observa a exclusão, pois uma menina está sozinha, mas finge não ver a colega também só. Betina demonstra estar tensa com o fato de não ter companhia para a atividade proposta pela professora. É possível entender sua inquietação de saber que é sempre excluída dos grupos. Ela olha tristemente para as duplas, apóia a cabeça sobre os braços, fica inerte e nada fala.

Neste momento a professora troca as duplas, causando grande desconforto. A turma reclama e ela insiste em reagrupá-los. Ela então pede a Bárbara que se junte a um dos meninos e a Isabel com Betina. A turma estranha a situação das três meninas que agora estão separadas e fixam o olhar sobre a dupla que foi mais surpreendente para eles: (Isabel que é vista como a mais bonita por ser branca e loira) e Betina (a mais rejeitada pela turma e pelo grupo da Isabel). Quando esta se sentou ao lado da colega, ela deu lindo sorriso. Foi impressionante perceber o orgulho estampado no seu rosto por estar ao lado da menina que todos queriam estar perto e que as outras meninas se espelhavam, enquanto tipo físico. O sorriso de Betina lembra a delicada canção de Clara Nunes: “Um dia morena enfeitada de rosas e rendas, abriu seu sorriso moça e pediu pra dançar “

A reação de Isabel foi pegar o livro, afastar sua cadeira da colega e ficar de costas para a mesma. A professora pede que ela compartilhe a leitura e ela fala baixinho: “*Você nem sabe...*”. A expressão do rosto de Betina vai se transformando, ao perceber a rejeição de Isabel, mesmo com a insistência da professora. Desta forma, volta a ficar com o semblante triste, vira-se para o outro lado e chora. A professora se aproxima e pergunta o que ocorreu, mas ambas permanecem em silêncio. Betina coloca a cabeça sob os braços e continua chorando, sem nada reclamar, até o final da aula (umas duas horas). E Clara Nunes novamente canta para Betina: “Contam que toda a tristeza que vem da Bahia, nasceu de uns olhos morenos molhados de mar”.

Sarmiento (2005) afirma que as culturas da infância estão imbricadas pelas culturas sociais como resultado das relações desiguais de classe, de gênero e de etnia. Isso significa compreender as contradições inscritas no mundo globalizado e desigual demarcando lugares e posições de poder e dominação na relação entre as crianças. O choro silencioso de Betina denuncia uma expropriação do direito a ser reconhecida e respeitada em sua especificidade. Este fato, se analisado parcialmente, poderia deixar escapar as nuances de uma discriminação

sutil. Não houve xingamento ou agressão física, porém, a exclusão é evidenciada nas poucas palavras ditas, nos gestos e expressões daquelas meninas e meninos durante uma atividade cotidiana.

Durante a aula de Educação Física (4º ano) outra situação de discriminação foi percebida. A professora Carmem orienta uma brincadeira a ser realizada em duplas. Os pares são formados, no entanto uma menina (Laura) se nega a formar dupla com Lucas (menino negro). A professora pede que ela faça dupla com Lucas, porque os dois estão sem par, mas ela não aceita. Olha para Lucas e faz gesto de nojo, dá uma risadinha e se afasta ainda mais do colega. A criança se mantém calada, olhando para Laura como se desejasse que ela o aceitasse, livrando-o do constrangimento da rejeição. Nesse instante dois meninos gritam: *“Ela não quer brincar com ele porque ela não gosta de preto, professora!”* (fala rindo da situação)

Laura balança a cabeça e os ombros, demonstrando pelo gesto, ser esse o real motivo de não querer formar dupla com Lucas. As crianças então começam a rir e relatam que isso sempre acontece, pois muitas crianças da escola colocam apelidos e o xingam, por ser negro. A professora então chama a pedagoga e iniciam uma conversa com a turma e depois com Laura em particular. Ela ficou o tempo todo sorrindo como se a intervenção naquela situação preconceituosa não fizesse sentido algum. Não disse muita coisa, apenas confirmou sua rejeição às pessoas negras. Mais uma história de racismo entre crianças, que demonstram determinação em não aceitar compartilhar experiências ou brincadeiras com o outro, pela cor da pele, por ter cabelo crespo ou outros atributos relacionados à raça/etnia.

Estas situações são fortes e incomodam, com certeza quem se dispõe a observar cuidadosamente as relações entre as crianças. Alguns professores percebem a exclusão, porém os poucos que se propõem a dialogar sobre a situação, não comentam possíveis práticas contra-discriminação em suas aulas.

É... as meninas não escolhem ela pra nada! Ah! Vão fazer um grupo! Ah! Vou colocar a...Ah! não tia! Põe ela em outro lugar! [...] Ela fica paradinha...ela fica assim, olhando [...] mas com certeza, reflete, entendeu? ( professora Gisele)

Eles não falam não quero você no meu grupo. No meu grupo vai ter fulano, fulano, fulano.” Só Diego (risos), geralmente ele desiste na metade da coisa.” (professora Madalena)



A invisibilidade das crianças discriminadas, caladas diante das violências sofridas, impossibilita medidas efetivas que venham transformar essa realidade. Foi possível compreender também, que muitas agressões eram praticadas em silêncio e ao serem questionados, também continuavam em silêncio.

### **(Ser) indígena na escola**

As crianças indígenas nesta escola são maioria, juntamente com as crianças negras. A proporção é difícil de identificar em documentos da escola ou no censo escolar, porque a maioria das famílias indígenas de Aracruz que residem fora da aldeia, desde os processos de colonização e implantação de ferrovias e indústrias, não se identificam oficialmente como tal, porém, nos relatos eles confirmam a etnia. As crianças também demonstram desconhecer ou ignorar sua ancestralidade, mesmo que a conheçam. Assim, preferem não assumir. Quando questionadas respondem:

Eu não sei [...] Meu pai, ele é um índio (Manuela, indígena)

De qual aldeia?(Pesquisadora)

Ela fica em silêncio e olha para os colegas. Depois de alguns minutos ela responde: "Daqui mesmo". (Desvia o olhar. Expressão de constrangimento)

Como você se sente sendo índia?

Silêncio (demonstra constrangimento e vergonha)

Você gosta de ser índia?

(Silêncio)

Após insistência da pesquisadora, ela fala em tom de desabafo:

Porque quando eu passo, ficam me chamando de índia! (Arai, indígena)

Não sei, ela falou (a mãe dele) que ela...(é índia), eu sei que sou filho dela! Eu acho que ela nasceu na aldeia [...] (Josué, indígena)

Como pode se verificar, nos diálogos acima estas crianças são indígenas, mas preferem não assumir abertamente suas origens como tal. Essa hipótese pode provocar uma reflexão ao reconhecer os sentidos que ecoam nos silêncios destes sujeitos. Não querer ser o que é se confronta com o que o outro sabe sobre o que é ser o que você é. Esta confusão de palavras se resume: não quero ser o que dizem ser ruim ou inferior. Fato que não ocorre somente com crianças indígenas, mas com adultos, e na mesma intensidade. O relato da secretária confirma essa proposição assim como o desabafo de um professor que atua nesta escola.

O imaginário sobre o indígena de Aracruz, construído no longo processo de colonização<sup>2</sup> que persiste vide os constantes conflitos pela posse das terras, adquiridas por grileiros, na década de 1960 e 1970, que culminaram na posse ilegal das terras, outrora habitada por indígenas tupinikim. Essas foram respostas dadas por duas crianças do 5º ano em entrevista coletiva, sobre o que pensavam sobre a disputa pelas terras entre os indígenas e Aracruz Celulose:

Mas não tomou, eles tipo, eles tipo, eles tipo compraram as terras (Brenda)  
Não, eles não venderam! A fábrica celulose ela invadiu e pegou um pedaço pra fazer alguma coisa. (Fernanda)

As crianças demonstram interesse em falar sobre a situação e argumentam com base nas informações que ouvem, geralmente, pelas observações, em casa e ou na comunidade. Brenda é filha de funcionário do porto que pertence à fábrica, e desta forma, pode-se pensar que o discurso da família é o dominante na região, “discurso instituído”<sup>3</sup>, diferente da fala de Fernanda, que se contrapõe veementemente à afirmação da colega, mesmo não sabendo explicar mais detalhadamente sobre o assunto.

Outra situação observada se refere ao preconceito contra as crianças indígenas. É o caso de Sol, uma menina indígena. Os pais saíram de aldeia de Aracruz e se mudaram para o bairro. Ela e mais duas irmãs estudam nesta escola e faltam constantemente. Quando estão na escola, aprendem com facilidade. Em momento de observação na coordenação, a professora informa:

Oh! Sol faltou de novo! Essa indiazinha não quer nada com nada. (Professora Cláudia)

É índio! Eles não querem nada com estudo mesmo...hã. Eu vou na casa dela e a família tá tudo bebão! (risos) Não tem jeito não! (coordenadora)

Na afirmação destas profissionais, ser índio traz consigo elementos simbólicos negativos. Essa criança, por ser índia, é vista como diferente (e quem não é?), no entanto, essa diferença abarca concepções preconceituosas sobre ser indígena: “não quer nada”, “é índio”, “não tem jeito”. Há neste caso, critérios estabelecidos do que seja querer, não ser índio, ter jeito. Sol não se enquadra neste padrão e então, sua diferença torna-se um problema. Quanto a essa

---

<sup>2</sup> Segundo Coutinho (2006) Aracruz foi um dos primeiros municípios no Brasil a receber imigrantes europeus, na localidade de Santa Cruz.

<sup>3</sup> Para Chauí (2003), o discurso instituído funciona como dissimulador da realidade. São as idéias dissimuladas por determinada classe ou grupo dominante.

questão em Chauí (2000) entende-se que as diferenças, naturalizadas, aparecem como desvio de norma ou como perversão.

Essa análise não isenta a escola de cobrar responsabilidades das crianças e de suas famílias no que se refere à frequência e estudo, porém, o discurso preconceituoso não abre espaço para se questionar, por exemplo, o que provoca a ausência dessa criança à escola, como a família indígena percebe a escola ou como a criança indígena se sente naquele espaço institucional.

Neste sentido Orlandi (2007, p.29) ressalta: “ Em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência)“. Pode-se perceber que o que se fala sobre o indígena em Aracruz é a reprodução do discurso do colonizador, mantendo em sigilo as contradições, as violências e atrocidades vivenciadas por estes, até os dias atuais. É a ideologia produzindo sentidos sob a ótica do dominador, neste caso a lógica do capital. Neste processo de invisibilidade e silenciamento, a criança indígena é negada no currículo escolar, assim como no discurso ideológico apresentado pelos grupos dominantes.

### **Algumas considerações**

As crianças se sentem inferiorizadas por serem negras ou indígenas. Os xingamentos e apelidos preconceituosos são recorrentes e direcionados quase sempre às meninas negras. Nas falas das crianças, ser bonita/o é ter cabelo liso e claro. Desse modo, mesmo as crianças negras que se apresentavam com roupas, acessórios e materiais escolares tidos como bonitos, também eram discriminadas.

As crianças indígenas não são discriminadas em relação a traços físicos, isso talvez seja pelo fato dos cabelos serem lisos. Porém, no caso delas, os xingamentos e apelidos se direcionavam à aparência apresentada nas roupas e higiene.

Quanto à cor – Apelidos e xingamentos eram direcionados às crianças negras, dependendo da cor (quanto mais escuro, mais discriminado). No entanto, observou-se que o fato da maioria ter a cor escura, os xingamentos relacionados a tal característica ocorriam, mas com menos

intensidade. Comumente, o tipo de cabelo era o critério mais usado para discriminar e segregar. Não se identificou xingamentos às crianças indígenas relacionadas à cor.

Nas entrevistas e observações, foi possível perceber uma hesitação e/ou certo constrangimento em se falar sobre o racismo, seja entre as crianças ou adultos que ali convivem. Deste modo, algumas narrativas foram capturadas no processo de escuta sistematizado, em diferentes momentos. Durante as conversas e entrevistas, só o tempo de investigação e o vínculo de confiança, possibilitou o falar das crianças sobre as discriminações raciais.

As famílias das crianças discriminadas não procuravam a escola para denunciar tais fatos. Apenas duas mães relataram as discriminações sofridas por suas filhas. Isso nos leva a pensar que estes sujeitos também vivenciam situações de violências em silêncio. Em algumas entrevistas, a solicitação da família é que seus filhos não reclamem das discriminações sofridas.

A função da escola diante deste cenário de violências e desigualdades sociais e culturais seria possibilitar o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente e promover a participação ativa de seus atores neste espaço de democracia. Certamente, esta democracia só se realizaria quando o currículo escolar, a organização dos tempos e espaços da escola e a prática pedagógica possibilitarem aos sujeitos discriminados, empobrecidos, marginalizados domine os artefatos culturais, em sua amplitude, e assim, desbanquem a estrutura de dominação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristina. **A Consciência argumentativa entre as educadoras Tupinikim de Aracruz - ES que atuam nas primeiras séries do Ensino Fundamental de escolas indígenas.** São Paulo: PUC, Dissertação de mestrado, 2007.

ARAÚJO, Vânia C. Infância e educação inclusiva. In: **Perspectiva.** Florianópolis, v.23, n.01, p.65-67, jan/jul. 2005.

CAMACHO, Luíza M. Y. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes:** um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si. São Paulo: USP, 2000. (Tese de Doutorado)

CASTRO, Mary G. ABRAMOVAY, Miriam. (Coords.). **Relações Raciais na escola:** reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília:

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2003.

UNESCO, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. Ética, política e violência. In: CAMACHO, Thimoteo. **Ensaio sobre a violência.** Vitória: Edufes, 2003.

COUTINHO, José M. **Uma história do povo de Aracruz.** Vol. I: Das origens pré-históricas à conquista do poder político pelos Ítalos-Brasileiros, Aracruz, ES, 2006.

GOMES, Nilma L. Gomes, N.L. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** São Paulo: Revista Brasileira de Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000.

GOMEZ, Pérez. **Cultura Escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino:** os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002.

LUCIANO, Gersem dos S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Mec, Coleção Educação para Todos. 2006.

MUNANGA. Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2007.

PINO, Angel. **As marcas do humano**. São Paulo: Cortez editora, 2005.

SANTOS, Aparecida dos. **Selvagens, exóticos, demoníacos**: idéias e imagens sobre uma gente de cor preta. In: Revista Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, nº 2, pp. 275-289, 2002.

SARMENTO, Manuel J. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n.01, p.65-67, jan/jul.2005.

TELLES, Vera da S. **Direitos Sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Ed UFMG, 2006.