

O RACISMO SOB A FORMA DE VIOLÊNCIA SILENCIOSA E AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL NO SEU ENFRENTAMENTO

Tarcia Regina da Silva¹

Adelaide Alves Dias²

Resumo

O presente estudo contextualiza a violência no âmbito das escolas, detendo-se na sua expressão sob a forma simbólica. A violência simbólica se faz presente de forma tão sutil, que por muitas vezes não nos damos conta de sua incidência. Vivendo num país onde paira o mito da democracia racial, combater o racismo é também refletir sobre nossos próprios valores, crenças e comportamentos. Assim, a Pedagogia Institucional (OURY e VASQUEZ, 1958; PAIN, 2006, 2008; ANDRADE e CARVALHO, 2009) consistindo em enxergar, incluir e gerir o conflito rompe com o silêncio do racismo na escola, favorecendo o seu combate através de seus fundamentos teóricos. Esse texto evidencia possibilidades apresentadas pela Pedagogia Institucional para combater a discriminação racial na escola de que crianças, jovens, adultos e idosos são vítimas. Assim, podemos afirmar que a Pedagogia Institucional apresenta-se como possibilidade de mediação para a construção de uma sociedade com justiça social, aonde o lugar, o limite, a lei e a linguagem conduzem a um território de equidade e respeito.

Palavras-chave: Violência Simbólica; Racismo; Pedagogia Institucional

¹ Doutoranda em Educação, na linha de Políticas Educacionais - UFPB / Mestra em Educação – UFPB. Vinculada a Universidade Federal da Paraíba. Endereço: Rua Waldemar de Oliveira Leite, 21b - Castelo Branco - João Pessoa- PB, Brasil. CEP 58050-59. Telefones: (81) 94711262, (81) 95260070, (83) 86128892. E-mail: trs3069@gmail.com

² Doutora em Educação, vinculada a Universidade Federal da Paraíba. Endereço: Rua Aline Ferreira Ruffo nº 61 - Manaíra - João Pessoa –PB, Brasil. CEP: 58038-518. Telefones: (83) 3247-3706; (83) 8843-1732; (83) 9800-8874. E-mail: adelaide.ufpb@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

“Não caçamos pretos, no meio da rua, a pauladas, como nos Estados Unidos. Mas fazemos o que talvez seja pior. A vida do preto brasileiro é toda tecida de humilhações. Nós tratamos com uma cordialidade que é o disfarce pusilânime de um desprezo que fermenta em nós, dia e noite”. Nelson Rodrigues

O objetivo deste texto é discutir sobre a violência simbólica na escola apresentada sob a forma de racismo e as possibilidades apresentadas pela Pedagogia Institucional para enfrentá-lo. Em geral, a violência é conceituada como um ato de agressão, física e/ou psíquica contra alguém e caracteriza relações interpessoais descritas como de opressão, intimidação, medo e terror. Mas também a violência pode se manifestar por símbolos, preconceitos, metáforas, desenhos, isto é, por qualquer coisa que possa ser interpretada como aviso de ameaça, o que ficou conhecido como violência simbólica. No que diz respeito à violência no meio escolar, observa-se que esta ocorre tanto nos países considerados desenvolvidos como nos países em desenvolvimento, tanto nas escolas públicas como nas escolas particulares, sendo uma realidade que independe do contexto social. Charlot (2002) caracteriza a violência escolar como: violência na escola, violência à escola e violência da escola.

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos), atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas (CHARLOT, 2002, p. 434).

Pretendemos, portanto, apontar neste artigo algumas questões da violência que se encontram tão arraigadas em nosso dia-a-dia, “cujo pensar e agir em função dela deixou de ser um ato circunstancial para se transformar numa forma do modo de ver e de viver o mundo do homem” (ODALIA, 1993, p.9) e como a Pedagogia Institucional pode subsidiar a ação dos professores no sentido de decodificarem as vozes, os silêncios e as práticas discriminatórias

produzidas e reproduzidas dentro da escola, por meio da qual se limita a formação de pessoas críticas e reflexivas, que respeitam a diversidade.

2 O RACISMO: UMA FORMA DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Segundo Bourdieu (1989, p. 7-8), o poder simbólico é um “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Por isso, identificar a violência simbólica é tarefa ainda mais difícil, pois a percepção de sua existência é muito sutil. Não se traduz, por exemplo, em agressões psicológicas, humilhações e constrangimentos. A violência simbólica se apresenta de forma dissimulada camuflando, assim, o ato violento.

Nem sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação, como um fato, que possua estrutura facilmente identificável. [...] o ato violento se insinua, frequentemente, como um ato natural, cuja essência passa despercebida. Perceber um ato como violento demanda do homem um esforço para superar sua aparência de ato rotineiro, natural e como que inscrito na ordem das coisas (ODALIA, 1993 p.22-23).

Bourdieu (1989) diz que a violência simbólica tenta desvendar o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como "naturais" as representações ou as ideias sociais dominantes. A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre a qual se apoia o exercício da autoridade. Ele considera que a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas), própria à classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares.

Segundo Cavalleiro (2010), a escola constitui apenas mais uma instituição social em que as características raciais negras são usadas para depreciar, humilhar e excluir. Assim, depreciadas, humilhadas e excluídas pela prática escolar e consumidas pelo padrão racista da sociedade, as crianças, jovens, adultos e idosos negros e negras, são obrigados a constantemente, deslocarem sua energia vital - que deveria estar voltada para o seu desenvolvimento e para a construção de conhecimento e socialização - para investir em repetidos e inócuos esforços para se sentirem aceitos no cotidiano escolar.

São os dados que nos revelam a sutileza da violência educacional do nosso sistema. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2010 (IBGE, 2010), sobre o analfabetismo, constatamos que entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade, o analfabetismo baixou de 13,3% em 1999, para 9,7% em 2009, correspondendo a um contingente de 14,1 milhões de pessoas, tendo este grupo como principais características as seguintes: 32,9% das pessoas analfabetas têm 60 anos ou mais de idade; 10,2% são pessoas de cor preta e 58,8% pardas; somando um total de 69% de negros; 52,2% residem na região Nordeste; e o fenômeno ocorre em 16,4% das pessoas que vivem com meio salário mínimo de renda familiar per capita (IBGE, 2010). Embora a taxa do analfabetismo tenha diminuído na última década, a população negra ainda tem o dobro da incidência de analfabetismo em relação à população branca. Assim, enquanto os pretos representam 13,3% e pardos 13,4%, os brancos representam 5,9% dos analfabetos (IBGE, 2010). Logo, podemos afirmar, entre outras questões, que o analfabetismo no Brasil atinge mais diretamente os negros e as negras.

Outro indicador importante da violência que sofre a população negra é o analfabetismo funcional, que engloba as pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos completos de estudo, ou seja, que não concluíram o quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa taxa diminuiu mais fortemente nos últimos dez anos, passando de 29,4% em 1999, para 20,3% em 2009, o que representa ainda 29,5 milhões de pessoas (IBGE, 2010). O analfabetismo funcional concerne mais fortemente aos pretos (25,4%) e aos pardos (25,7%) do que aos brancos (15,0%) (IBGE, 2010). São 2,7 milhões de pretos e 15,9 milhões de pardos que frequentaram escola, mas tem, de forma geral, dificuldade em exercer a plena cidadania através da compreensão de textos, não indo além de uma rudimentar decodificação.

A média de anos de estudo é outra maneira de se avaliar o acesso à educação e às consequentes oportunidades de mobilidade social. A população branca de 15 anos ou mais de idade teve, em média, 8 anos e 4 meses de estudo em 2009, enquanto que os pretos e pardos, por sua vez, estudaram 6 anos e 7 meses (IBGE, 2010).

A proporção de estudantes, entre 18 a 24 anos de idade, que cursam o ensino superior, também mostra uma relação numérica, em 2009, inferior para os pretos e pardos em relação aos brancos em 1999. Enquanto cerca de 2/3, ou 62,6%, dos estudantes brancos estavam nesse nível de ensino em 2009, os dados mostram que há menos de 1/3 para os outros dois grupos: 28,2% dos pretos e 31,8% dos pardos (IBGE, 2010). Em 1999 eram 33,4% de brancos, e apenas 7,5% de pretos e 8,0% de pardos que estavam no ensino superior.

O RACISMO SOB A FORMA DE VIOLÊNCIA SILENCIOSA E AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA
INSTITUCIONAL NO SEU ENFRENTAMENTO

Trata-se assim de uma tragédia em dois atos. Primeiro os negros são discriminados nas escolas, nunca conseguindo apresentar indicadores que se aproximam dos brancos. Segundo, os negros são discriminados no mercado de trabalho, onde recebem menos que os brancos mesmo com escolaridade idêntica à dele. A percepção da existência de discriminação na escola e no mercado de trabalho delinea algo maior e mais complexo: o racismo brasileiro (THEODORO; JACCOUD, 2005, p. 112).

Concordamos com Candau (2005, p. 19), quando afirma que não se deve contrapor igualdade à diferença. “De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o ‘mesmo’, à mesmice”. Necessitamos, nesse sentido, de que nossas diferenças sejam contempladas, mas não aceitamos a violenta desigualdade que nos é imposta ao longo dos séculos.

Para a população negra, a escolarização tem se estabelecido como um veículo de exclusão, quer seja pelo acesso que historicamente tem sido negado; quer porque atravessado por práticas de uma hegemonia racista, na qual os negros e negras têm o ensino de pior qualidade. O não favorecimento da afirmação de sua identidade constitui-se como a não garantia plena do direito. O racismo e discriminação não determinam apenas as desigualdades educacionais, mas também as desigualdades de renda entre os brancos e negros.

No caso brasileiro, a reprodução da desigualdade, pautada em grande medida pela existência da discriminação racial, constitui um dos grandes desafios a serem enfrentados. A questão cultural da invisibilidade da cor foi durante muito tempo obnubilada pelas questões econômicas ao ponto de ser possível generalizar todos os sujeitos desses territórios como pobres, pouco importando se são brancos ou negros.

Nesse cenário, considerar que negros e brancos mantêm relações cordiais, porque pertencem a uma mesma classe social ou a um mesmo agrupamento territorial, é encobrir os conflitos raciais existentes no interior da nossa sociedade. Agindo assim, contribui-se para o apagamento das características culturais dos negros e para a assimilação da cultura hegemônica, branca e eurocêntrica. Todavia, conforme Cunha Júnior (2007, p. 80) afirma “a realidade só conhece quem vive nela”. Segundo ele, os grupos sociais têm características étnicas e de identidade culturais próprias.

Antes de admitir e respeitar a diferença, é preciso explicar como ela foi gerada e quais os jogos de poder por ela estabelecidos. As ideias racistas se consolidaram tendo como

contribuições as teses dos médicos, juristas, escritores, sociólogos e historiadores, que buscaram em suas pesquisas, comprovar a inferioridade da população negra e os prejuízos da predominância dos negros e das negras no país, gerando assim o ideal do branqueamento.

Etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que tem sua origem no latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. O termo raça, até o século XVIII, antes de adquirir o sentido biológico, se referia ao conjunto de descendentes de um ancestral comum, com ênfase nas relações de parentesco, sem realçar características como cor de pele e outros traços físicos.

No século XVIII, a cor da pele foi considerada um critério fundamental entre as chamadas raças, ficando nesse estágio a espécie humana dividida em três raças que povoam até hoje o imaginário coletivo: raça branca, negra e amarela (MUNANGA, s/d).

A partir do século XIX, foram acrescentados à cor outros critérios tais como: a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do crânio, o ângulo facial. Nesse ínterim, as “teorias biológicas sobre as raças ganharam força e a palavra ‘raça’ passou a ser usada no sentido de tipo, dando nome a espécies de seres humanos diferentes, tanto fisicamente quanto em termos de capacidade mental” (BANTON, 1994, p. 264 *apud* GUIMARÃES, 2005, p. 23).

Nesse intenso período de debates sobre as origens, discutia-se se as diversas “raças” humanas descendiam de um ancestral comum ou se tinham origem distintas. A frenologia e a antropometria, teorias que estabeleciam relações entre a capacidade intelectual dos homens e o tamanho e formato do crânio ganharam força.

O pensamento darwinista, a partir da publicação de “A Origem das Espécies”, de Charles Darwin (1859), embora tenha consolidado a origem única, atribuía às raças, condições de maior ou menor desenvolvimento físico, moral e intelectual, tendo no mais alto patamar da cadeia, os europeus e nos níveis inferiores, negros e índios. Conceitos como os de “evolução”, “seleção natural”, “adaptação” e “hereditariedade” foram transpostos para diversos campos das Ciências Sociais e Aplicadas.

Entretanto, enquanto na Europa, as teorias raciais tiveram o objetivo de servir aos interesses imperialistas de dominação da África e da Ásia, no Brasil, o racismo científico foi utilizado pelas elites para a dominação de negros e mulatos para além do ordenamento social escravocrata. A construção ideológica da inferioridade dos negros foi motivada por questões culturais, mas também estava ligada à legitimação da conquista, dominação e usurpação dos africanos e de outros povos considerados inferiores.

Na segunda metade do século XIX e na primeira metade do século XX, a discussão sobre raça permeava a vida social, os antropólogos e juristas discutiam sobre a aplicabilidade das mesmas leis para pessoas que eram tidas como racial e evolutivamente diferentes. No Brasil, Nina Rodrigues, à frente da Faculdade de Medicina da Bahia, propôs a criação de leis distintas para brancos e não brancos no Brasil. Discutia-se, também, o pensamento eugenista, que pautava as políticas de imigração no Brasil e em outros países da América Latina.

Contudo, não é correto deduzir que as doutrinas raciais foram transportadas para o Brasil. Na verdade, elas foram introduzidas de maneira seletiva de modo que ao mesmo tempo fosse possível explicar a hierarquia racial e dar esperança ao desenvolvimento de uma nação mestiça. Dessa forma, do darwinismo social adotou-se a ideia da diferença, a hierarquia entre as raças e a crença no mal da mestiçagem; e do evolucionismo social, compartilhou-se a ideia de que as raças humanas estão em permanente evolução (SCHWARCZ, 1993).

No Brasil Colonial, embora as elites dividissem uma série de estereótipos sobre a população negra, a legitimação da escravidão ocorreu motivada pelas questões econômicas. Todavia, quando a escravidão começou a apresentar sinais de seu término e o trabalhador escravo passou a ser considerado cidadão, as doutrinas raciais ganharam impulso no Brasil.

Aqui, o fato de que o trabalho do negro foi, desde o início da história econômica, essencial à manutenção do bem-estar das classes dominantes, deu-lhe um papel central na gestação e perpetuação de uma ética conservadora e desigualitária. Os interesses cristalizados produziram convicções escravocratas arraigadas e mantêm estereótipos que ultrapassam os limites do simbólico e têm incidência sobre os demais aspectos das relações sociais. Por isso, talvez ironicamente, a ascensão por menor que seja dos negros na escala social sempre deu lugar a expressões veladas ou ostensivas de ressentimento (SANTOS, 2002, p. 157).

Ainda no século XX, o conceito de raça passou por uma série de reformulações. A Antropologia e a Biologia destacaram uma desassociação entre os conceitos de raça, cultura e biologia, enfatizando as dinâmicas sociais e culturais como ocorrendo independentemente das características raciais, da mesma forma que a raça não se mostrava como um elemento adequado para a variabilidade biológica humana.

Com o avanço do conhecimento e a ampliação das pesquisas no campo genético, já é possível admitir inúmeras evidências de que o termo raça é apropriado para designar o biótipo de algumas espécies animais, mas não se mostra adequado para qualificar ou designar, “o gênero humano”. Porém, vale ressaltar que embora as Ciências Sociais contemporâneas

constatem que a categoria raça não é cientificamente precisa para determinar a espécie humana, reconhecem também, de forma a-crítica, que os indivíduos e a sociedade orientados por seus referenciais culturais, classificam-se uns aos outros com base em características físicas.

A atual classificação racial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE tem como diretriz, o fato de a coleta de dados ser baseada na autodeclaração, em que a pessoa escolhe dentro de um rol de cinco itens (branco, preto, pardo, amarelo e indígena), um com o qual se identifica.

Um dado que merece destaque nesse contexto é que a população negra, para a demografia, é o somatório de pretos e pardos. Nesse sentido, o IBGE trabalha então com o que se chama de quesito cor, ou seja, a cor da pele. Assim sendo, alguém só pode ter cor e ser classificada num grupo de cor, se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tenha algum significado. Isto é, “as pessoas têm cor apenas no interior das ideologias racistas”, afirma Guimarães (2005, p. 44).

Cor é um tipo de carisma baseado na aparência física de um indivíduo, e dá a medida, em geral, da sua distância ou proximidade dos grupos raciais. Não se trata, apenas de uma escala de valores estéticos, mas também de uma escala de valor intelectual e moral. [...] No Brasil, opera no plano individual e coletivo [...] e é a forma dominante para demarcar fronteiras, tanto entre grupos, quanto no interior destes. O carisma de raça, no Brasil, raramente é evocado de modo direto pelos brancos, que preferem utilizar a cor ou etnia, sendo evocado via de regra, pelos negros (GUIMARÃES, 2005, p. 208).

É possível observar que, após a abolição da escravatura e a implantação da República, a questão racial permaneceu associada à classe social, em que a elite branca dirigente, a partir do mito, poderia justificar o desfecho dos processos abolicionistas e republicanos. A relação entre negros e brancos se vinculava aos interesses sociais, comerciais e economicistas da classe dominante, nada tendo a ver com os interesses da população negra.

Ainda que se pondere o fato de que a consciência social da época não alimentava a noção de direitos sociais tal como se encontra elaborada na contemporaneidade, é lícito afirmar que as relações entre negros e brancos não funcionavam para a democratização dos direitos e garantias sociais da população negra, ao contrário, reforçavam a perpetuação das relações de dominação que concentravam o poder nas mãos da elite branca.

A ordem social e a ordem racial no contexto republicano se constituíram dentro de bases desiguais. Enquanto a primeira respondia rapidamente às modificações econômicas, a

segunda não absorvia essas influências. Desse modo, a população dirigente e rica branca se inseria nos fluxos de transformações históricas da nova ordem social, enquanto a população negra permanecia estagnada e subordinada aos velhos padrões de regulação.

No bojo desses padrões de comportamentos, passaram para a nova era histórica (a República) e se revitalizaram normas da velha etiqueta de relações raciais, distinções e prerrogativas sociais que proporcionavam direitos e as garantias das raças em presença às posições que seus componentes ocupavam na estrutura de poder da sociedade, representações que legitimavam tanto racial, quanto material e moralmente, tais distinções e prerrogativas, etc. [...] Durante quase meio século (porque não dizer até hoje) permaneceu soberana e intocável uma ideologia racial que colidia com as bases ecológicas, econômicas psicológicas, sociais, culturais, jurídicas e políticas de uma sociedade multirracial, de estrutura secularizada, aberta e em diferenciação tumultuosa! (FERNANDES, 2008, p. 305-306).

Ao difundir amplamente essa realidade brasileira para o mundo, foi omitido o processo de dominação, a colonização e a violência, sobretudo, sexual dos homens brancos em relação às mulheres negras e indígenas. Essa forjada imagem, reforçada por mecanismos ideológicos, políticos e simbólicos, foi-nos introjetada. Dessa forma, não é possível discutir o que não existe: o racismo no Brasil.

Pode-se dizer como fazem os que se deliciam como jogos de palavras que aqui não há racismo (à moda sul-africana ou americana) nem preconceito ou discriminação, mas não se pode esconder que há diferenças sociais e econômicas estruturais e seculares, para as quais não se buscam remédios. A naturalidade com que os responsáveis encaram tais situações é indecente, mas raramente é adjetivada dessa maneira. Trata-se, na realidade, de uma forma do *apartheid* á brasileira, contra a qual é urgente reagir se realmente desejamos integrar a sociedade brasileira de modo que, num futuro próximo, ser negro no Brasil seja, também, ser plenamente brasileiro (SANTOS, 2002)³.

Seguindo esse raciocínio e percebendo a triste realidade que nos cerca, podemos concluir que o racismo brasileiro, mesmo atuando silenciosamente, não ecoa sem ser percebido na vida da população negra. É no silêncio do jogo da falsa cidadania que ele opera, o seu som se propaga através do distanciamento entre o que é o direito e o que é a realidade.

A história narrada nas escolas é branca, a inteligência e a beleza mostradas pela mídia também o são. Os fatos são apresentados por todos na sociedade como se houvesse uma preponderância absoluta, uma supremacia definitiva dos brancos sobre os negros. Assim o que se mostra é que o lado bom da vida não é nem pode ser negro. Aliás, a palavra negro, além de designar o indivíduo deste grupo étnico

3 Artigo eletrônico, sem paginação.

racial, pode significar sujo, lúgubre, funesto, sinistro, maldito, perverso, triste, nefando, etc (SANTOS, 2003 p.27) .

Diante disso é muito comum que o estudante negro ou a estudante negra recuse-se a assumir a sua identidade negra. Afirmar identidade étnico-racial é responder positivamente a uma indagação, estabelecendo um sentido de pertencimento. Pensando que as identidades sociais têm caráter provisório, fragmentado, plural, histórico: pensando também que vivemos num país que elegeu o ideário do branqueamento, confrontamo-nos com um dilema: o que é ser negro no Brasil? Para Santos (2003), há um processo de alienação do negro ao não assumir a sua identidade, que pode ser assim explicada:

A fuga do negro em relação à questão racial no Brasil é semelhante à de um paciente que não aceita a advertência médica sobre uma doença grave que o debilita. O doente trabalha com a versão de que inexistente o mal, na tentativa de não enfrentá-lo, como se isso fosse possível indefinidamente. Entretanto, por não se conscientizar, e assim se precaver, sofre duplamente pela sua atitude: em primeiro lugar, padece psicologicamente, pois reconhece, interiormente, sofrer de um grave mal; depois, sofre fisicamente as debilitações ocasionadas pela doença que objetivamente reluta reconhecer. É o que acontece com o negro quando alega ‘não ter nada a ver’ enfrentar as situações de discriminação racial. Por esse caminho, como vimos, padece duas vezes: conscientemente sabe “ter tudo a ver” e sofre por isso e no dia-a-dia, recebe as discriminações todas atiradas contra ele mesmo, na rua, na escola, no trabalho, nos meios de comunicação, etc (SANTOS, 2003, p. 36-37).

Silva (2000) afirma que identidade e diferença são inseparáveis, resultam da criação linguística e estão sujeitas a relações de poder. Dizer o que somos passa também por dizer o que não somos. Nesse sentido, dividir o mundo entre nós e eles significa classificar, hierarquizar. Segundo o autor, as relações de identidade e diferença organizam-se em oposições binárias, sendo necessário problematizar os binarismos em torno dos quais essas relações se organizam. Ainda destaca que a identidade e a diferença têm que ser representadas. “A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior” (SILVA, 2000, p. 91).

Castells (1999) entende por identidade o processo de construção de significado com base em tributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual (ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significados. Para ele, toda e qualquer identidade é construída, tendo como principais questões: como, a partir de que, por quem e para que isso acontece (CASTELLS, 1999, p. 23).

Pois bem, com base nesses pressupostos e, aceitando a ideia que toda identidade é construída, podemos avançar na perspectiva de que a escola e as relações sociais que ocorrem

em seu interior têm a função, embora não exclusiva, de contribuir com ações que visem à promoção da igualdade racial. É nessa direção que a Pedagogia Institucional (PI) pode contribuir: como uma dentre outras possibilidades de intervenção direta na escola com o propósito de combater práticas sub-reptícias e subliminares de expressão do racismo.

3 A PEDAGOGIA INSTITUCIONAL E SUA COLABORAÇÃO NO COMBATE AO RACISMO

A Pedagogia Institucional (PI) foi criada em 1958 pelo educador, psicólogo e filósofo francês Fernand Oury (1920-1998). Resulta da interlocução de quatro grandes perspectivas teóricas: a pedagogia ativa (Celestin Freinet), a psiquiatria institucional (Jonh Oury e Félix Guatarri), a dinâmica de grupo (Levy Moreno e Kurt Lewin) e a psicanálise lacaniana. A PI pode ser definida como “um conjunto de técnicas, de organizações, de métodos de trabalho, de instituições internas nascidos da práxis das salas de aula ativas. Ela coloca adultos e crianças dentro de situações novas e diversificadas, que exigem de cada um engajamento pessoal, iniciativa, ação, continuidade” (HÉVELINE; ROBBES, 2000, p. 15). Tendo esses elementos como fundantes, a PI pode ser caracterizada como:

Uma concepção pedagógica que valoriza, de modo central e efetivo, os problemas do conflito, viabilizando uma prática curricular inclusiva de aspectos emocionais e relacionais, integrando o desenvolvimento de conhecimentos e competências a um contexto vivencial e amplo de formação da cidadania e cultivo da solidariedade e da paz (ANDRADE e CARVALHO, 2009, p. 161).

Três processos dinâmicos servem de sustentação para a PI: o conjunto de técnicas, o grupo e o inconsciente. As técnicas viabilizam o compromisso do aluno com sua produção concreta, com o controle desse produto e com a sua participação na organização social dessa produção. Os grupos favorecem o surgimento de jogos de identificação, individualizando no aluno o que ele tem de particular e agrupando-o no que tem de comum com o outro. E o inconsciente, por ser valorizado, permite ao aluno existir de modo autônomo na sala de aula (HÉVELINE; ROBBES, 2000; 2009).

O entrelaçamento desses três processos essenciais ao aprofundamento de relações sociais colaborativas e respeitadas pode potencializar a ação do professor na escola, com vistas à eliminação de toda e qualquer forma de discriminação e preconceito, pois, ajuda na

problematização do conflito existente entre o desejo de fazer do aluno e da aluna e a lei necessária a toda vida social.

Nas escolas, os estudantes interagem uns com os outros, que são diferentes deles ou de seu grupo de referência em função, entre outros aspectos, da cor, da sexualidade, da nacionalidade, do corpo, da classe socioeconômica. As dinâmicas que ocorrem entre grupos constituem-se fenômenos não redutíveis à soma dos indivíduos que o compõem. E essa interação com o diferente, quando é problematizada, pode resultar em relações interpessoais pautadas por solidariedade, respeito e tolerância.

Um estudante negro ou uma estudante negra faz parte da cultura negra e tem através dessas técnicas a oportunidade de socializar seu repertório cultural. Nessa interação, a mediação do professor pode colaborar para dar vazão ao processo de silenciamento e potencializar a construção positiva do estudante negro ou da estudante negra.

O manejo adequado de técnicas dialógicas que problematizam as diferentes culturas existentes no ambiente escolar, de modo a fazer emergir o conflito entre o desejo e a lei, pode favorecer o engajamento da turma “num trabalho de articulação entre o desejo do aluno e da aluna e suas aprendizagens” (ANDRADE e CARVALHO, 2009, p. 63).

Um profissional de Educação que utiliza os fundamentos da PI adquire a capacidade para trabalhar de forma integrada as várias dimensões dos aspectos pedagógicos (cognitivos, afetivos, sociais, linguísticos, simbólicos) que compõem a dimensão educativa e articulá-las com a dimensão da alteridade. Todavia, tal profissional não se forma da noite para o dia. Faz-se necessário trabalho sistemático de atualização constante, para que, inclusive, ele possa exercitar-se de forma autônoma em suas funções específicas (DIAS, 2005).

A PI ao se preocupar com o inconsciente permite que o sujeito exista de modo autônomo na sala de aula, motivando para que a questão racial seja vista de forma positiva, rompendo com o imaginário negativo sobre a população negra. Ao fortalecer a construção da autoestima dos estudantes negros e das estudantes negras a PI, assume um lugar diante do emaranhado de problemas subjacentes às relações étnicas, propondo práticas que objetivam a inclusão positiva de crianças, jovens, adultos e idosos na estrutura educacional.

Trazido para o contexto de uma educação antirracista, significa dizer que cada um pode ser um, ou seja, ter o direito a sua individualidade respeitada. Nesse sentido, a PI favorece o respeito às diferenças, compreendendo que esta individualidade faz parte de uma coletividade, ou seja, de um grupo cultural, racial, étnico, econômico, regional. A PI, sempre

buscando problematizar o conflito entre o desejo e a lei, está baseada fundamentalmente em quatro princípios básicos, também conhecidos como os quatro “L”: lugar, limite, lei e linguagem.

4 OS QUATRO “L”: LUGAR, LIMITE, LEI E LINGUAGEM E O COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA

Uma sala de aula institucionalizada é aquela em que se observam os quatro princípios básicos da PI: o lugar, o limite, a lei e a linguagem.

O lugar diz respeito ao espaço real e simbólico onde se desenvolvem as trocas intersubjetivas entre os grupos, onde cada um assume suas funções e papéis na relação com os outros. Nesse sentido, o lugar possibilita a diferenciação entre o “eu” e “outro” e entre o “eu” e o “grupo”. A linguagem, inerente a toda e qualquer interação social, é o elemento que permite a enunciação do desejo (e, sempre que necessário, de sua interdição). A lei refere-se aos “combinados”, aos acordos e regras estabelecidos de forma dialógica entre colegas e entre esses e os professores que servem de reguladores das relações entre os grupos, estabelecendo os limites da convivência social pacífica. Como afirmam Héveline e Robbes, (2000), as leis estruturam o jogo escolar e pedagógico, fazendo do espaço um meio para a expressão dos desejos daqueles que dele participam. Por fim, o limite refere-se justamente àquelas regras negociadas no grupo de modo a auxiliar no processo de conscientização do lugar de cada um, tanto nos processos de identificação quanto nos de diferenciação entre grupos.

As atividades educativas desenvolvidas numa sala de aula institucionalizada requerem um processo de sistematização que pressupõe não apenas o planejamento e a execução, mas, sobretudo sua constante avaliação e reavaliação. O cuidado com os desdobramentos deste tipo de ação educativa faz-se particularmente necessário no caso de uma educação antirracista, uma vez que estão envolvidos, entre sua formulação e execução, além do aspecto estritamente pedagógico do ensino, atitudes, sentimentos, valores, crenças e a própria exposição do posicionamento de professores e crianças frente aos problemas concretos surgidos a partir da discussão do tema do racismo.

O objetivo da PI seria justamente organizar o ambiente a fim de promover um clima escolar favorável a relações de respeito e aceitação do diferente. Para tanto, faz uso de

técnicas variadas já bem conhecidas da pedagogia ativa de Freinet para propiciar discussões e suscitar os conflitos necessários entre o desejo e a lei e assim, propor a resolução deles, sempre pela via da linguagem, do diálogo, em que os protagonistas do conflito são convidados a se expressarem sem temor ou represálias.

Os conflitos advindos das opiniões e pontos de vistas distintos são problematizados e discutidos semanalmente em reuniões de 30 a 40 minutos de duração, bem como nos conselhos de classe, cuidadosamente planejados e preparados para este fim, ao longo do ano escolar. Uma classe institucionalizada, para Pain (2009), obtém-se da seguinte forma:

Faça da sala de aula um meio ativo, graças às ‘técnicas de vida’ bem conhecidas dos/as pedagogos/as do Movimento Freinet: o diário escolar, a correspondência interescolar, o texto livre, a aula-passeio, o conselho; ponha a turma em análise; proponha formação ao/à professor/a... e você terá, assim, em gestação lenta, uma classe “institucionalizada”, como se diz hoje (PAIN, 2009, p. 17).

Para seus idealizadores e seguidores, a PI assume-se como uma pedagogia da contenção da violência (PAIN, 2006). Em sendo assim, ancorados nos pressupostos de que a linguagem é o principal agente de mediação de conflitos sendo o diálogo a forma mais efetiva de sua materialização, é que argumentamos a favor da PI constituir-se em uma das muitas formas possíveis de mediação e gestão de conflitos escolares de natureza racista.

Isto porque, para existir verdadeiramente como sujeito, o aluno ou a aluna ocupa um lugar e deve poder investir em lugares variados que lhe permitem dizer “eu” entre os outros (ANDRADE E CARVALHO, 2009 p. 33). Toda e qualquer identidade é construída. A principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e para quê isso, conforme entende Manuel Castells (1999 p.23). Ser “eu” não é possível de modo onipotente: os outros existem sendo indispensável marcar limites, a fim de que cada um tenha seu lugar (ANDRADE E CARVALHO, 2009 p. 33), nos ensina a PI, referindo-se ao modo de ser no mundo e com os outros, consistindo em um fator importante na criação de redes e referências culturais dos grupos sociais.

No caso do estudante negro e da estudante negra a questão de poder investir em lugares variados é complexa, pois de acordo com Santos (2003, p. 33) a pessoa negra é:

Esteticamente é invisível, pois o padrão de beleza que se desenvolveu aqui o exclui e é, muitas vezes, tido como alguém eticamente não muito aceitável. Trata-se de um tripé pesado, o qual se fundamenta na negação de suas qualidades: (a) é intelectualmente frágil; (b) é inferiorizado esteticamente; e (c) de caráter duvidoso.

Essa realidade revela a cara do racismo brasileiro. Embora seja negado veementemente, ele mantém-se presente no sistema de valores que regem o comportamento da sociedade. Na sala de aula, favorecendo que cada um tenha seu lugar, ou seja, que cada um tenha o seu “eu” preservado, a PI viabiliza uma proposta educacional que inclui a educação da população negra como uma tarefa política e pedagógica, compreendendo a importância da construção da identidade racial para os educandos negros e as educandas negras.

Para a PI vale o ditado cada um é cada um. Cada um é um ser, em processo de construção de conceitos e, de troca, de construção e reconstrução de significados, cada um pode contar com ações que se balizam por processos construtivos para avaliar seus processos de aprendizagens.

Fanon (2008) defende a tese que quando os pretos abordam o mundo dos brancos, há uma ação sensibilizante. Colaborando com essa discussão, Souza (1990) afirma que no Brasil ser negro, não é uma condição dada a priori, ser negro é tornar-se negro.

O sentimento de inferioridade imediatamente sugere o sentimento de limite, o de poder apenas uma parte e não o todo. A impossibilidade de ser completo motiva o desprezo das necessidades de enfrentar desafios tão necessários para apreender sobre si, o outro e o mundo (ROMÃO, 2001 p. 164).

Defendemos o argumento que num determinado momento de nossas vidas, nós negros, nos descobrimos negros e negras. É no cotidiano, na ausência dos direitos, de oportunidades, no olhar desconfiado, nos não recebidos que vamos percebendo-nos negros. É através das piadas dos nossos colegas de escola com o nosso cabelo, com o formato do nosso nariz e/ou boca, na dificuldade de inserção no mercado de trabalho, na condição de “suspeitas” acima de tudo, nos espaços a nós destinados como o quarto de empregada e o campo de futebol, no estereótipo da mulata sensual, na desconfiança da nossa capacidade intelectual que vamos percebendo o lugar que a sociedade nos reservou.

A exclusão simbólica manifestada pelo discurso do outro ou pela sua ausência, parece tomar forma a partir da observação do cotidiano escolar. Este poderá ser uma via de disseminação do preconceito, na qual estão contidos termos pejorativos, negação da existência, da história do estudante negro e da estudante negra fazendo com que a construção da identidade desses estudantes esteja comprometida.

Nesse contexto, a lei, mediada pela PI, assume o papel de criar na sala de aula um ambiente onde todos podem aprender, com tranquilidade e segurança, são respeitados nas suas individualidades e não há privilégios. A PI incide no processo de mediação entre o desejo e a lei, criando espaço para a afirmação da história e da cultura de tradição africana, bem como na construção de uma ação pedagógica positiva para todos os grupos sociais e estudantes brasileiros. “É num ir e vir constante entre o desejo e a lei que a pedagogia institucional faz sentido” (ANDRADE e CARVALHO, 2009, 31).

Evidente que não basta divulgar que o racismo é um crime inafiançável e forjar situações de implementações da Lei 10.639/03, deve-se compreender melhor o que é um crime de racismo, bem como, qual o significado dessas leis no nosso contexto. Que mediações devemos fazer diante de uma prática racista? De que forma conduzo enquanto professor práticas que favorecem a cultura de tradição africana? Será que minha forma de contemplá-las está se restringindo apenas às datas comemorativas? De que forma o Projeto Político Pedagógico da escola contempla essa lei e a formação para conviver na diversidade?

As respostas a estas questões, na perspectiva da PI, conduzem necessariamente à compreensão de que a lei, quando mediada pela PI, abre possibilidades no jogo escolar e pedagógico para a compreensão e aceitação do diferente uma vez que “ela não vem da boa vontade do adulto, mas, antes de qualquer coisa, da condição de instauração da troca (no sentido simbólico), da palavra, do acesso à linguagem (inter-dito) (ANDRADE e CARVALHO, 2009, p. 31).

A lei é uma medida que permite determinar o que é conforme a regra e o que diverge ao tornar possível a comparação entre os indivíduos. Pela lei, os indivíduos são classificados e medidos e a semelhança valorizada. Assim, ela funciona como reguladora, tornando visíveis os desvios de conduta, de falta de respeito com o outro.

Por fim, a PI nos apresenta os lugares de fala. Um lugar de fala é um espaço simbólico definido quanto a sua duração, seu objeto, sua periodicidade e seu lugar no emprego de tempo (ANDRADE E CARVALHO, 2009, p. 65). A linguagem é própria do ser humano. Na PI a palavra toma o lugar dos atos de violência. Ao assegurar o lugar de fala de cada estudante, a PI cria um ambiente favorável para que possamos romper o silêncio do preconceito que atinge muitas crianças, jovens, adultos e idosos. Sabemos que quem cala consente, assim, a PI corrobora para que a escola seja um espaço de respeito e valorização. Ela garante e promove o conhecimento de si mesmo, no encontro com o diferente. Conhecendo o outro, questiono o meu modo de ser, coloco em discussão os meus valores, compartilho minhas angústias, dialogo e fortaleço minha identidade.

Esses quatro “L” estruturantes favorecem o desenvolvimento de ações que visam o combate ao racismo na sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola como espaço privilegiado de socialização e de convivência deve favorecer a nossa formação para a convivência com o outro, não idêntico. Ela pode ser o exemplo de como queremos que seja a convivência nas outras esferas da vida social. Sabemos que a sociedade em que vivemos é violenta e excludente, mas nós podemos transformar a escola num lugar de resistência e não da confirmação da barbárie.

A dinâmica escolar que se estrutura a partir da PI, quando vivenciada no cotidiano escolar pode colaborar no combate à violência que aparece tanto na forma física, como na verbal, e também na forma de segregação, exclusão e indiferença ao outro, o diferente dele. O racismo, como uma forma de violência simbólica, tende a ser um processo ‘camuflado’, e em alguns contextos não se tem abertura para que tais questões sejam discutidas, dificultando o processo de reversão do preconceito. O racismo e outras formas de intolerância que observamos na sociedade e que repercutem na escola devem ser combatidos porque é no espaço escolar que os cidadãos passam a maior parte da sua vida social atualmente.

A PI apresenta condições e procedimentos para superar a violência, pois aposta na “educabilidade das pessoas” (ANDRADE e CARVALHO, 2009, p. 97). Assim, se vivemos numa sociedade em que o mito da democracia racial impera e o racismo é silenciado, os instrumentos ofertados pela PI nos ajudam a rompê-los.

Ao instituir o lugar, o limite, a lei e favorecer os espaços de fala, a PI instaura um respeito ao outro, com ações e sentimentos de reciprocidade que podem ajudar a eliminar a violência, fortalecendo a construção da identidade positiva do estudante negro e da estudante negra, construindo possibilidades do diálogo e do encontro. Esse aprendizado real da liberdade vivida no cotidiano, através de ações mediadas pela PI de relações de cooperação, solidariedade, respeito e de reconhecimento do pluralismo cultural, no espaço escolar, legitimam a da Pedagogia Institucional na promoção de ações contra a violência na escola, entre elas o racismo.

Os fundamentos epistemológicos da PI (entendida como um processo aberto, de reflexão, discussão e legitimação de matrizes socioculturais distintas) podem e devem servir de base para orientar o trabalho do professor na perspectiva da promoção de educação antirracista. Os procedimentos da PI, cuidadosa e criteriosamente elaborados, constituem-se num elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas, baseadas no caráter sistêmico, inerente a toda e qualquer ação educativa. A PI configura-se como um canal possível, capaz de nutrir meios para a reflexão profunda das questões raciais. Alerta-se, entretanto, para que a PI não se transforme em mero receituário de atitudes e condutas. Para que sejam consideradas cada situação, em cada contexto específico, dispensando-se especial atenção para a questão, principalmente, de quem é essa pessoa a ser educada e em que condições contextuais, se cria e se recria, se forma e se transforma, a relação educativa.

RACISM IN THE FORM OF SILENT VIOLENCE AND THE CONTRIBUTIONS OF INSTITUTIONAL PEDAGOGY IN ITS FIGHT

Abstract

This study contextualizes violence within schools, pausing in his expression as symbolic. Symbolic violence is present so subtle that many times we do not realize its impact. Living in a country where hangs the myth of racial democracy, combating racism is also reflect on our own values, beliefs and behaviors. Thus, consisting of Institutional Pedagogy (OURY e VASQUEZ, 1958; PAIN, 2006, 2008; ANDRADE e CARVALHO, 2009) see, add and manage conflict breaks the silence of racism in school, favoring his match through its theoretical foundations. This text highlights the possibilities presented by the Institutional Pedagogy to combat racial discrimination in school that children, youth, adults and seniors are objects. So we can say that the Institutional Pedagogy presents itself as a possibility of mediation to build a society with social justice, the place where the threshold, law and language lead to a land of fairness and respect.

Keywords: Symbolic Violence; Racism; Education Institutional Identity

RACISMO EN FORMA DE VIOLENCIA EN SILENCIO Y LA CONTRIBUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL EN SU LUCHA

Resumen

En este estudio se contextualiza la violencia en las escuelas, haciendo una pausa en su expresión simbólica. La violencia simbólica está presente tan sutil que muchas veces no nos damos cuenta de su impacto. Vivir en un país donde cuelga el mito de la democracia racial, lucha contra el racismo se reflejan también en nuestros propios valores, creencias y comportamientos. Por lo tanto, consiste en Pedagogía Institucional (OURY e VASQUEZ, 1958; PAIN, 2006, 2008; ANDRADE e CARVALHO, 2009) ver, añadir y gestionar los conflictos Descuentos del silencio de racismo en la escuela, lo que favorece su partido a través de sus fundamentos teóricos. Este texto pone de relieve las posibilidades que presenta la Pedagogía Institucional para combatir la discriminación racial en la escuela que los niños, jóvenes, adultos y adultos mayores son objetos. Así que podemos decir que la pedagogía institucional se presenta como una posibilidad de mediación para construir una sociedad con justicia social, el lugar donde el plomo del umbral, la ley y el lenguaje a una tierra de justicia y respeto.

Palabras clave: Violencia Simbólica; el Racismo; La Identidad Educativo Institucional

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F.C.B.; CARVALHO, M.E.P. (Org.). **Instituir para ensinar e aprender:** introdução à Pedagogia Institucional. João Pessoa: UFPB, 2009.

ARAÚJO, Marcelo José. **A Violência simbólica:** uma difícil percepção. Revista Unimontes Científica. Montes Claros, v.6, n.2 - jul./dez. 2004.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

CANDAU, Maria Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Maria Vera (org). **Cultura(s) e educação:** entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade - A era da informação: economia, sociedade e cultura** vol. 2. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt .3 ed.São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane. **Por um Estado que proteja as crianças negras do apedrejamento moral no cotidiano escolar**. Carta encaminhada ao presidente ao Excelentíssimo Presidente da República Federativa do Brasil, Sr. Luís Inácio Lula da Silva, 2010. Disponível em: <<http://correionago.ning.com/profiles/blogs/por-um-estado-que-as-proteja-as>>. Acesso em: 31 mar. 2011.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. *Revista Sociologias*. Porto Alegre, n.8, ano 4, p.432-443, jul./dez. 2002.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Afrodescendência e espaço urbano. In: RAMOS, Maria Estela R. (org.). **Espaço e afrodescendência urbano: estudo da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas**. Fortaleza: Edições UFC, 2007. p. 62-87.

DIAS, Adelaide Alves. **Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores**. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. n° 3, p. 370-380, 2005.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Alexandre Pomar. 1 Ed. Bahia: UFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da raça branca**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. v. 1.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

HÉVELINE, E.; ROBBES, B. **Questions d'École: Démarrer une classe em pédagogie institutionnelle**. Paris: HATIER, 2000.

HÉVELINE, E.; ROBBES, B.. **Praticando a Pedagogia Institucional: o que é a Pedagogia Institucional**. In: ANDRADE, F.C.B.; CARVALHO, M.E.P. (Org.). *Instituir para ensinar e aprender: introdução à Pedagogia Institucional*. João Pessoa: UFPB, 2009.

IBGE. **Características étnico-raciais da população: IBGE divulga resultados de estudo sobre cor ou raça**. Comunicação Social em: 22 de jul. 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=1933>. Acesso em: 22 ago. 2011

IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira de 2010. **Estudos e pesquisas: informação demográfica e socioeconômica**, Rio de Janeiro, v. 27, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Racismo, esta luta é de todos**. Revista Raça Brasil. São Paulo: Símbolo, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** s/d. Disponível em: <www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em 15 de abril de 2013.

ODALIA, N. **O que é violência.** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

OURY, F.; VASQUEZ, A. **Vers une pédagogie institutionnelle?** Vigneux: Matrice, 1958.

PAIN, J. **A Pedagogia Institucional ontem e hoje.** In: ANDRADE, F.C.B.; CARVALHO, M.E.P. (Org.) *Instituir para ensinar e aprender: introdução à Pedagogia Institucional.* João Pessoa: UFPB, 2009.

PAIN, J. **L'École et ses violences.** Paris: Economica/Anthropos, 2006.

PAIN, J. **Violence et mondialisation. Les défis de l'école: subir ou combattre ?** In: *Educação, globalização e cidadania: novas perspectivas da sociologia da educação*, 2008, João Pessoa. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2008.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva do educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso.** São Paulo: SENAC, 2003.

SANTOS, Milton. **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania.** São Paulo: Publifolha, 2002.

SCWARCZ, L. **O Espetáculo das Raças.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

THEODORO, Mario; JACCOUD, Luciana. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005. p. 103-19.

Data de recebimento: 12/02/2013

Data de aceite: 15/05/2013