



Ano 12, Vol XXV, Núm 2, jul-dez, 2020, pág. 110-122.

VIOLÊNCIAS E ESCOLA: REFLEXÕES INICIAIS

Ana Cláudia Magnani Delle Piagge

Tatiane Pereira de Souza

Resumo

O presente artigo visa abordar a temática da violência manifestada no contexto escolar e as relações existentes, dentro desse espaço, entre crianças, desigualdades sociais e disputas de poder. Entendemos a escola como o lugar no qual identidades são forjadas, a partir de oportunidades ou de reproduções de lacunas sociais. Nosso texto busca abordar a temática da violência enquanto um fenômeno multicausal, impactado por construções histórico-sociais preconceituosas e racistas.

Palavras-Chave: Escola. Violências. Infâncias. Preconceito.

Abstract

This article aims to address the theme of violence manifested in the school context and the existing relationships, within that space, among children, social inequalities and power struggles. We understand the school as the place where identities are forged, based on opportunities or reproductions of social gaps. Our text seeks to address the theme of violence as a multi-causal phenomenon, impacted by prejudiced and racist historical-social constructions.

Keywords: School. violence. childhoods. preconception.

Introdução

Hoje é sabido que infância é uma construção social e que a escola não é um espaço neutro, pelo contrário, sendo uma instituição social a escola produz e reproduz ideologias presentes na sociedade. Uma questão fundamental a ser discutida quando a temática envolve a infância, é sem dúvida, a violência que permeia as relações e, muitas vezes, infringe o direito à vida e a educação das crianças.

De várias formas, produzida e reproduzida socialmente, a violência gera o acirramento das desigualdades e provoca o aprofundamento das assimetrias sociais. Violência, que no imaginário social se constitui em uma ideologia de dominação, engendra não somente o controle social, mas sobretudo, diz quem tem acesso a cidadania. Desse modo, a violência configura-se como uma ideologia que foi construída

lentamente, ao longo dos séculos da nossa história, interligado historicamente pelas relações de poder.

Além de ideologia, a violência é ação que engendra interesses de classes e grupos sociais. Infelizmente, a violência e suas variáveis formas de se manifestar se faz presente no espaço escolar. Para a pesquisadora Nilma Lino Gomes:

Muito se tem discutido sobre a importância da escola como instituição formadora não só de saberes escolares como, também, sociais e culturais. Tendo isso em vista, alguns estudiosos do campo da educação e da cultura têm destacado o peso da cultura escolar no processo de construção das identidades sociais, enfatizando a escola como mais um espaço presente na construção do complexo processo de humanização (Arroyo, 2000; Bruner, 2001) (GOMES, 2002, p.21).

Apesar da instituição escolar ser pensada e planejada para proporcionar às crianças as melhores oportunidades de aprendizagens, em muitos momentos ela não está preparada para lidar com as disputas, conflitos e frustrações que os corpos infantis que a ocupam provocam e enfrentam. Nesses embates, as problemáticas relativas à afirmação das diferenças – étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual - produzem marcadores da diferença, que infelizmente são inferiorizados, invisibilizados, por profissionais que além de negar, acabam silenciando a voz e invisibilizando corpos, por eles considerados, subalternos, uma visão eurocêntrica, sobretudo excludente sobre a diversidade presente na escola. Assim, “por essa perspectiva, a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (GOMES, 2002, p.21). A escola feita por pessoas educa, é preciso problematizar que tipo de educação é essa que a escola modera, facilita, comunica e transmite.

A escola pode ser compreendida como um espaço permeado por processos relacionais diversos, nos quais as possibilidades de reconhecimento e respeito a alteridade devem ser fomentadas e, no entanto, persistem em seu espaço, desigualdades e violências, geradas por marcadores tais como: gênero, etnia e sexualidade. O espaço escolar é marcado pela convergência de vários agentes, tais como: configurações familiares diversas, histórias de vida, crenças e credences, hierarquias e visões de mundo díspares. Tudo em um só lugar, tornando esse um território propício para aprendizagens

coletivas ou para propagação de preconceitos e discriminações. Sobretudo, entendemos que as questões relacionadas a diversidade transpõem os muros da escola, encontrando-se presente em todos os espaços e instituições da sociedade.

Autores como Nilma Lino Gomes (2002), Vera Candau (2012), entre outros, têm se debruçado a ponderar a respeito das estratégias de exclusão que interrompem o desenvolvimento identitário de sujeitos que apresentam marcadores sociais considerados subalternos. Althusser averigua o funcionamento do mundo a partir de uma ideologia que cria uma falsa compreensão de seu funcionamento. O conhecimento gerado por esse autor é empregado por Spivak (2014), para explicar como fomos inscritos socialmente através de ideologias que, como complexos processos de autenticação ou reconhecimento, nos conferem uma existência material.

Detentora dessa compreensão, a crítica e teórica indiana Gayatri Spivak (2014), cita a expressão “filosofias da negação”, cunhada pelo teórico Althusser (1971), para designar a negativa existente, por parte dos discursos hegemônicos, diante da possibilidade de indivíduos, em situação de subalternidade, terem direito a fala e a serem ouvidos. Pois, tais discursos se baseiam em uma lógica que confere poder e fala somente a sujeitos autorizados por uma sociedade circunscrita por dicotomias hierárquicas, nas quais, diferentes estruturas de dominação – por gênero, raça, classe, sexualidade – marcam corpos e discursos.

Para Spivak (2014), o sujeito subalterno é aquele pertencente as camadas mais baixas da sociedade, e aqui podemos entender que são aqueles que ocupam os mais baixos cargos de trabalho, aqueles que detêm a menor representação política ou mesmo aqueles que são considerados os extratos mais baixos na escala de representação social. E esses, mesmo quando tentam falar não encontram meios para se fazer ouvir. Eles são mantidos em uma situação de marginalidade, de invisibilidade.

Dentro do contexto escolar podemos ver reproduzidas essas mesmas representações de poder, com crianças ocupando os extratos mais baixos nas escalas de representação. Seus corpos negados e calados não conseguem se fazer ouvir. Pois, a instituição escolar, como parte da sociedade, reproduz suas concepções de sujeito, delimitando os espaços, organizando as relações de poder.

Contudo, como possibilitar que crianças, membros das camadas excluídas, se articulem para serem ouvidas. Devemos considerar que “a pessoa que fala e age (...) é

sempre uma multiplicidade” (Spivak, 2014, p.40). E como tal, fala a partir do lugar que ocupa.

Nesse contexto, a pergunta geradora de Spivak, “Pode o subalterno falar? ” É capaz de assumir sentidos diversos, quer questionando se o sujeito, se lhe for proporcionada a oportunidade de fala, estará preparado para falar ou se é necessário existir uma autorização discursiva para que os sujeitos subalternizados falem. Transportando esses questionamentos para o cenário da escola, podemos ampliar esses questionamentos considerando se, alunos que são conduzidos e mantidos em situação de subalternidade, estão preparados para se expressarem, se lhes for oferecida a fala, ou mesmo, será que a escola está preparada para aceitar que seus alunos em situação de subalternidade falem, e lhes dará escuta?

Independente do questionamento ou da resposta, o certo é que a partir das reflexões proporcionadas por nossas vivências durante a inserção no Programa Residência Pedagógica, em uma escola inserida em território de alta vulnerabilidade social pudemos constatar que esse é um território permeado por discriminações, exclusões e violências. A autora Vera Candau compreende que:

Diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência – física, simbólica, bullying -, homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, exclusão de pessoas deficientes, entre outras, estão presentes na nossa sociedade, assim como no cotidiano das escolas (CANDAU, 2012, p.236).

As razões a serem consideradas são as mais diversas, podendo estar ligadas a raça, etnia, sexualidade, gênero, vulnerabilidades sociais, sexuais e domésticas, sendo motivadas por preconceitos e racismo.

Dessa forma, é certo dizer que a escola encontra dificuldade em encontrar potência entre as diferenças presentes nas singularidades dos corpos ali presentes, contribuindo para uma estratificação cada vez maior da sociedade escolar.

O ser criança

O lugar ocupado pelas crianças, muitas vezes, se distancia das expectativas dos adultos, que a concebe como ideal. Como um território perfeito e imaginário concebido pelas expectativas da sociedade adulta.

Mas, na realidade, o lugar ocupado pelas crianças é um espaço de diásporas, de convergências como entendem as autoras Abramowicz e Rodrigues:

(...) espaços locais que atravessam todos os lugares de maneira imanente, de forma que os grupos sociais – não só os migrantes, mas os que são excluídos – infletem os espaços territórios tornando-os “o seu lugar”. O território ocupado se torna lugar de diferenças e o conceito de cultura perde “aquilo que pretendia evidenciar: singularidades” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p.472).

Baseando-nos por essa concepção, devemos referenciar a infância como um espaço de diásporas, no qual as identidades convergem e se encontram, colidindo de forma a forjar uma cultura própria. Uma cultura que deveria tornar evidente as singularidades das crianças que a compõe, e ser capaz de proporcionar uma autorização discursiva a todos esses sujeitos. Uma construção capaz de abarcar as diferenças, sejam elas sociais, étnicas ou de gênero.

Mas, o que se torna evidente para aqueles que buscam observar e refletir acerca dessas infâncias é de que a nossa visão foi deturpada a partir de uma interpretação da infância como sendo única e universal, negando as singularidades e as especificidades das crianças que a compõem. Além disto, o conceito traz associado a si, padrões de normatização que induzem a ideia de infância ideal, afastando o conceito da realidade.

Esse sentimento de universalidade produz uma autorização discursiva para as crianças que se encaixam em suas normas, ao mesmo tempo, em que produz negação e invisibilidade para as outras. Os discursos naturalizantes produzem a impressão de neutralidade imparcial quando, na verdade, reproduzem privilégios que oprimem os grupos sociais subalternizados. Esses resquícios de uma herança colonial construíram uma visão hegemônica de mundo que norteiam a estruturação da sociedade brasileira, produzindo choque ou negação ao se deparar com o que foge aos seus padrões.

Portanto, devemos dizer que as crianças vivenciam experiências diversas, de acordo com a cultura, espaço e tempo que ocupam, configurando, assim, infâncias plurais. Para além disso, são impactadas por situações econômicas, sociais, de gênero e raciais, produzindo inúmeras variáveis.

Dessa forma, entendemos que a escola se torna o espaço para o qual convergem crianças trazendo diferentes experiências de infância. Tal entendimento torna o conceito infância um termo complexo e múltiplo, pois abarca possibilidades de espaços, tempos e contextos diversos. E, ao mesmo tempo, cada criança carrega marcas singulares em sua formação individual.

Numa relação dialética homem/sociedade, o novo membro da sociedade interioriza um mundo já posto, que lhe é apresentado com uma configuração já definida, construída anteriormente a sua existência. Assim, interagindo com outros, a criança aprenderá atitudes, opiniões, valores a respeito da sociedade ampla e, mais especificamente, do espaço de inserção de seu grupo social (CAVALLEIRO, 2000, p.16).

Cabe lembrar que a criança irá estruturar suas relações com os outros e com o mundo a partir de sua inserção nas “esferas de representação social”, ocupando seu papel, enquanto, autor e produtor, na/da sociedade. Partindo de uma compreensão dialética de indivíduo e de sociedade, a criança se apropriará do mundo assimilando seu papel, produzindo significados singulares e coletivos para suas experiências.

Com isso falamos de processos socializatórios que ocorrem durante a infância, através dos quais a criança se apropria do mundo, a partir das experiências vivenciadas. “Assim, interagindo com outros, a criança aprenderá atitudes, opiniões, valores a respeito da sociedade ampla e, mais especificamente, do espaço de inserção de seu grupo social” (Cavalleiro, 2000, p.16).

Outrossim, também falamos de manifestações que a criança traz, inscritas nela, de forma inevitável, pela história e pela cultura na qual encontra-se inserida.

A partir desse recorte nos permitimos afirmar que a criança, antes mesmo de nascer, já está inserida num complexo de sentidos que lhe é dado pelas instituições que a esperam. Querendo ou não, ela carrega em seu corpo uma espécie de narrativa que seus antepassados e mesmo seus contemporâneos veiculam. E isso vale tanto para a criança que habita um grande centro urbano quanto para aquela que vive em uma pequena

aldeia e pertence a um povo indígena (ABRAMOWICZ, 2010, p.59).

Sintetizando, para além da compreensão da infância, como uma fase biológica, a compreendemos como uma etapa na qual a criança realiza sua inserção em um meio social, fato que possibilita a um corpo biológico constituir-se socialmente, tornando-se um ser social, único e singular. Entretanto, esse processo não é realizado de uma forma homogênea por todas as crianças, ao contrário, as relações serão estabelecidas através das interações, únicas e singulares, de cada indivíduo com o meio; fato que torna o processo impactado pelas relações sociais firmadas por cada criança. Esse fator é determinante, quando refletimos que, mesmo que fosse possível a um educador, mediar de forma idêntica a transmissão de conhecimentos à todas as crianças, essa não ocorreria de forma igual para todas.

E a escola?

Nessa perspectiva, a escola detém um papel fundamental no rompimento de paradigmas que já vem inscritos em muitos corpos, mesmo antes do nascimento. Pois, não falamos de crianças, enquanto, estruturas biológicas, mas de corpos munidos por existências repletas de subjetividades. As experiências produzidas na/pela criança, serão parte de seu processo educacional.

Para a autora Vera Candau (2012):

(...) muitas vezes, os processos educativos são impermeáveis a realidade do contexto social em que se inserem. O cotidiano escolar transforma-se num mundo autorreferido, que ignora o cotidiano social. Em muitas ocasiões, nem sequer existe um espaço para que os diferentes sujeitos possam expressar e refletir sobre a estruturação do seu dia a dia, de suas famílias e comunidades. As práticas educativas e a vida parecem ser dois mundos que se ignoram. Romper com essa desarticulação é uma inquietação básica da educação em direitos humanos (CANDAU, 2012, p.159).

Todavia, “muitas dessas relações produzem subjetividades mutiladas que se projetam numa sociedade que hierarquiza, inferioriza e classifica pessoas, conforme seu grau de escolaridade, pertencimento étnico-racial, gênero, sexualidade, religião e classe” (Souza, 2012, p.63). A pesquisadora Souza (2012) acredita que trazer para a

educação as contribuições de autores como Paulo Freire (1977), Enrique Dussel (1977) e Ernani Maria Fiori (1986) pode contribuir para a criação de relações mais equânimes.

Para que a aprendizagem, por parte da criança, efetivamente, ocorra é necessário que o adulto tenha consciência de seu papel social. Isso possibilitará a ele, educador, promover um ensino amplo, para além da transmissão de conteúdo, oportunizando as crianças possibilidades de experimentar ações que superem as limitações impostas por suas circunstâncias sociais, rompendo com as práticas discriminatórias, que impõem a elas, restrições as aprendizagens.

Isso ocorre quando o educador toma consciência do processo educativo como sendo um ato humanizador, capaz de dar voz e consciência àqueles que vem sendo subalternizados, proporcionando a eles, como diz Souza (2012, p.63) “consciência para pronunciar o mundo e tomar as rédeas da situação”. Nesse momento, a educação assume ser um ato político e transformador e proporciona às pessoas,

[...] (se) transformar em diálogo e contato com outras pelo direito de lutar contra a opressão, de denunciar essa realidade excludente e de anunciar uma nova forma de pensar e atuar nessa realidade a favor da justiça, solidariedade e humanidade na igualdade e diversidade humana (SOUZA, 2012, p.63).

Essa afirmação tem todo um impacto sobre a forma como entendemos o processo de socialização da criança dentro do contexto escolar, e esse, é essencial para o desenvolvimento de nosso trabalho.

Visto que se torna evidente conceber o espaço da escola, também, como influenciador na formação das identidades de crianças, dado que, são nesses locais que as experiências são proporcionadas ou são negadas. Territórios capazes de influenciar corpos, proporcionando oportunidades ou reproduzindo lacunas sociais.

Se o lugar é uma consequência da sociedade que o ocupa, e a identidade da criança é forjada a partir de suas interações nesses espaços, como garantir que todas as crianças tenham a possibilidade de construir identidades fortalecidas mesmo em meio a situações de pobreza e violência?

Devemos compreender que identidades fortalecidas são dispositivos de poder. São marcadores de diferenças, possibilitando, ou não, acesso a outros lugares. Ao mesmo tempo, os territórios são sujeitos a conflitos, tanto internos como externos a eles. E isso faz com que as crianças se tornem sujeitas a esses conflitos.

Dessa forma, essa questão de um grupo ser superior ao outro de acordo com o espaço ocupado é uma justificativa mentirosa para explorar e dominar. Enfraquecendo identidades, roubando-lhes possibilidades, subalternizando pessoas.

A verdade é que a sociedade brasileira se constituiu a partir da garantia de privilégios para uma classe e da inferiorização e dependência de outra. Dessa forma, em uma hierarquia de classes, as classes superiores teriam garantidas as suas vantagens e benefícios, enquanto as que ficassem nos extratos inferiores seriam fadadas a se manterem em um abismo de desigualdades. Essa assimetria produzida, para além de outras questões pelo território, marginaliza determinada camada da população.

Herdamos na contemporaneidade, as mazelas de uma estrutura hierárquica estabelecida, pensada para justificar a exploração e a discriminação das classes subalternas. Valorizando os espaços e a cultura produzida pelas classes ricas e dominantes, ao mesmo tempo em que desqualifica todo espaço e cultura produzida pela população pobre, inferiorizando-a.

Conclusão

Ao nos propomos desenvolver uma reflexão a respeito de como crianças provindas de diferentes realidades podem construir a sua identidade, a partir das relações estabelecidas entre a corporeidade e a representatividade, como processos em construção dentro do espaço escolar, estamos, na verdade, querendo contribuir para o desenraizamento de práticas ofensivas a diversidade.

Pois, as diferenças culturais, econômicas, étnicas, religiosas, ideológicas, sexuais e etc, devem ser consideradas como condições inerentes a uma humanidade plural, multicultural, e não da forma como vem sendo utilizados, enquanto dispositivos de poder, sendo essa consequência das construções sociais, nas quais, os sentidos e os significados são elaborados de forma a atender a uma dinâmica social.

Porém, o que temos assistido são escolas deslocando-se em um enorme descompasso entre a aquisição de conhecimento, com toda a evolução tecnológica e a promoção de uma eficaz, verdadeira e ampla humanidade. Com base nas reflexões proporcionadas por nosso referencial teórico pudemos compreender que a exclusão

social, hoje, um fenômeno histórico e econômico, adentra o contexto escolar e promove conflitos que desumanizam crianças em situação de subalternidade.

Moraes (2000, p.40), questiona a posição que ocupa a escola, “diante da alternativa inescapável: estão a serviço da inclusão ou da exclusão social? ”. Não existe possibilidade de meio termo. Para o autor “o conhecimento, o saber, sempre foi, na história da humanidade, o mais poderoso instrumento de dominação”, e, em um mundo civilizado,

[...] o principal fundamento da questão social, que é a consciência de si mesmo e da existência e do respeito ao outro (ou, como diriam os melhor catequizados, ao próximo), essa consciência – que podemos chamar de consciência da cidadania – tem alguma possibilidade de se tornar um valor universalmente reconhecido? (MORAES, 2000, p.40).

Isso significa dizer que ao buscarmos dar visibilidade para voz das falas que crianças manifestam, queremos investigar o local de onde essas crianças falam, como espaços e condições sociais ocupados por seus corpos, e que carregam toda a expressão das relações de poder a que estão sujeitas.

(...) lugar de fala refere-se a análise da localização das condições sociais em que grupos expressam relações de poder, considerando marcadores sociais de raça, gênero, classe, geração, religiosidade e sexualidade como elementos identitários e estruturantes na sociedade. A negação dessas identidades sociais resulta construções e condições de desigualdades e hierarquias, cujo um grupo se torna subalternizado por outro, ou seja, para Djamila Ribeiro (2017) é preciso reconhecer que os lugares impostos e, socialmente, construídos pela negação das diferenças têm historicamente negado direitos e dificultando a possibilidade de ascensão social, a melhores condições de vida e, sobretudo, negando a existência e a fala dos grupos subalternizados pela sociedade (DELLE PIAGGE e SOUZA, 2019, p.32).

Dessa forma, o território da escola torna-se o espaço comum a todas as crianças, portanto, capaz de influenciar os corpos que o preenchem. Território esse que proporciona oportunidades, mas, também, reproduz lacunas que surgem a partir de novas inserções sociais. Tornando-se um espaço marcador de diferenças, no interior do qual ocorrem disputas de poder, que emanam tanto de seu interior, como, por vezes, refletindo o que é externo a ele. A identidade da criança é produzida através do embate

constante que acontece nesses territórios tornando-as sujeitas a conflitos. Mas, a criança contemporânea não se comporta de forma passiva a esse processo. Ao mesmo tempo que consome a cultura do território, ela, igualmente, a produz.

Sendo o limite aquilo que possibilita as coisas serem, o espaço define-se como o que se faz caber num limite. E essa regulação dá-se por constituição de lugares através das coisas, por localizações. Donde “os espaços recebem o seu ser dos lugares e não do espaço” (SODRÉ, 1988, p.21).

Isto posto, precisamos olhar para a escola ocupada por crianças, em determinado tempo e lugar e, refletir sobre a influência que esse espaço produz, implicando em uma necessidade de converter espaço em lugar. O filósofo Giuseppe Ferraro compreende existir diferença entre espaço e lugar. Para o autor, lugar se transforma o espaço no qual exista a possibilidade de tornar-se. Onde exista a expectativa de entrelaçar relações.

É necessário dar lugar às relações, afinal são as relações que fazem de um lugar uma figura da geometria do ânimo. Os lugares são as pessoas que os habitam. Um espaço não é um lugar, porque não tem tempo. O lugar é um espaço cheio de tempo, que se torna singular pelas relações que ali se disseminam. Cada lugar ao final é uma legislação precisa do tempo. E é disciplinar por isso. Dar lugar à filosofia será então estabelecer um tempo disciplinar de uma relação que não pode ser nada além de uma relação educativa (FERRARO, 2018, p.29).

Mais do que isso, é necessário que a escola possibilite, um lugar no tempo, para que as crianças teçam suas relações, educando-se. Estabelecendo percursos que proporcionem oportunidades de fala. Pois, o espaço não produz uma vivência imediata, mas produz distinção, demarca lugares. Porém, não é estático, sendo passível de transformações pelos sujeitos que o ocupam. Além disso, existem passagens, por onde, a criança, enquanto traquina, constrói uma cultura própria.

Temos que manter em vista que os espaços mudam o tempo todo, mudando consigo os corpos que o ocupam. É através de sua corporeidade que a criança estabelece suas relações com o mundo. “Entendemos o corpo, também, como uma construção social” (ABRAMOWICZ et al, 2010, p.60). Estabelecendo conexões entre sua corporeidade e sua representatividade, a criança manifesta o que já está gravado nela, de forma inevitável, pela história e pela cultura.

A partir desse recorte nos permitimos afirmar que a criança, antes mesmo de nascer, já está inserida num complexo de sentidos que lhe é dado pelas instituições que a esperam. Querendo ou não, ela carrega em seu corpo uma espécie de narrativa que seus antepassados e mesmo seus contemporâneos veiculam. E isso vale tanto para a criança que habita um grande centro urbano quanto para aquela que vive em uma pequena aldeia e pertence a um povo indígena (ABRAMOWICZ et al, 2010, p.60).

Nesse sentido, o educador tem um papel fundamental com o rompimento de paradigmas impostos à criança, mesmo antes de seu nascimento. Como o responsável pelo desenvolvimento e pelas aprendizagens produzidas nas/pelas crianças, deve refletir criticamente acerca de suas ações e condutas costumeiras, buscando introduzir novas temáticas que contribuam no sentido de oferecer a criança, novas narrativas de mundo.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EduFSCAR, 2010.

ABRAMOWICZ, Anete. RODRIGUES, Tatiane C. *Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos*. **Educ. Soc. Campinas**, v. 35, nº 127, p. 461-474, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302014000200007&ln. Acesso em: 25. jan. 2017.

CANDAU, Vera Maria. **A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância**. In: A didática em questão. 33 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

DELLE PIAGGE, Ana Cláudia Magnani; SOUZA, Tatiane Pereira de. *Noções sobre ser branca e perceber o racismo na escola*. **Pesquisa e educação: PET Pedagogia** /Organizadora: Marcia Cristina Argenti Perez. – Araraquara: FCL-UNESP, 2019. E-book; 108 p.; v. 3. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/#!/graduacao/espaco-do-aluno/pet-programa-de-educacao-tutorial/pedagogia/e-book-pesquisa-e-educacao>.

FERRARO, Giuseppe. **A escola dos sentimentos: da alfabetização das emoções à educação afetiva**. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

GOMES, Nilma Lino. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?* **Revista Brasileira de Educação**. Set. /out. /nov./dez. 2002 N° 21 Disponível em:

http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03?fbclid=IwAR3VS8GckBmHiSfXArQQkZYdWseKX0khy1MJxPXfIygv5s3hTFdG_hDnTE4. Acesso em: 23. março. 2019.

MORAES, A. P. Quartim de. **Multiculturalismo e identidade: o papel dos meios de comunicação e da escola.** Palestra ministrada no espaço Café Filosófico na Livraria Cultura, promovido pela Revista Comunicação & Educação, em 14 de agosto de 2000. Disponível em: <file:///C:/Users/Note%20Samsung/Downloads/36975-Texto%20do%20artigo-43513-1-10-20120808.pdf> Acesso em: 14. julho. 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida por um conceito de cultura no Brasil.** 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

SOUZA, Tatiane Pereira de. **Áfricas: Processos Educativos Presentes no Terno de Congada Chapéus de Fitas.** Dissertação de mestrado. São Carlos: UFSCar, 2012 (no prelo).

SPIVAK, Gayatri Chakravony. **Pode o subalterno falar?** tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. - Belo Horizonte (MG): Editora UFMG, 2010.

Recebido: 15/6/2020. Aceito:30/6/2020.

Sobre autores e contato:

Ana Cláudia Magnani Delle Piagge- Pedagoga, Mestranda em Educação Sexual pela Unesp - Araraquara, Artista, Pesquisadora das artes manuais e das histórias com bonecas ancestrais. Pesquisadora do AKOMA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Africanidades, Culturas, Diversidades & Memórias e Pesquisadora. Email: anaclmagnani@gmail.com

Tatiane Pereira de Souza - É Congadeira do Terno de Congada Chapéus de Fitas, Professora na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Pedagoga formada pela UNIRP, Mestra em Educação pela UFSCar, Doutora em Ciências Sociais pela UNESP. Coordenadora do AKOMA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Africanidades, Culturas, Diversidades & Memórias e Pesquisadora do GT- CLADIN- NUPE-LEAD, ambos da FCLAr/UNESP Araraquara (CNPq) em que se vincula o AKOMA. Idealizadora e Curadora do Afroeducar: projeto de ciência, história e cultura Afro-
<https://www.instagram.com/afroeducar/>
Email: tatianedoutora@gmail.com