

AS CRIANÇAS FRENTE ÀS DISCRIMINAÇÕES DE CLASSE E RAÇA NO COTIDIANO ESCOLAR: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORA(E)S. AGUIAR, Deise Maria Santos de¹ (FCT/UNESP/Presidente Prudente/SP); MOREIRA, Maria de Fátima Salum² (FCT/UNESP/Presidente Prudente/SP). Eixo Temático: 7 . Dimensão cultural na formação de professores.

Este artigo traz parte dos resultados de uma pesquisa de cunho etnográfico realizada em 2007, numa escola pública estadual localizada na cidade de Presidente Prudente, cujo objetivo era analisar o que falavam crianças de 9, 10 anos (4ª série) pobres e/ou negro(a)s acerca da discriminação, do tratamento desigual e das práticas de exclusão vivenciadas na escola. Frente à exiguidade da produção acadêmica existente que aborda tal problemática a partir da própria criança, decidimos torna-las participantes principais da nossa pesquisa. O estudo foi realizado problematizando-se as relações sociais que ocorrem no ambiente escolar, conforme distinguidas pelo olhar das crianças. Queríamos investigar como essas crianças, situadas em diferentes contextos sócio-culturais, em função de sua cor, situação de pobreza e diferenças de sexo, vivenciavam e compreendiam os processos de escolarização do qual faziam parte. Para isso, consideramos importante observar e analisar como se configuravam as relações sociais cotidianas que vivenciavam entre si e com os adultos, no espaço escolar.

A partir da compreensão da educação como prática social, historicamente constituída e, conseqüentemente, espaço dialético de limites e possibilidades para a construção de uma sociedade mais igualitária é que entendemos a necessidade de analisar como as crianças vivem os processos de discriminação, exclusão e/ou marginalização que vigoram na escola e que se constituem verdadeiro desafio para a formação de professores com competências para tratar tais processos. Nas conversas informais, nas escolas, é recorrente ouvir a(o)s professora(e)s fazerem referências preconceituosas³ contra determinado(a)s aluna(o)s, bem como quanto às questões que envolvem raça, classe ou gênero. É notável a falta de preparo da(o)s professora(e)s para se relacionar com a(o)s aluna(o)s que são identificados socialmente

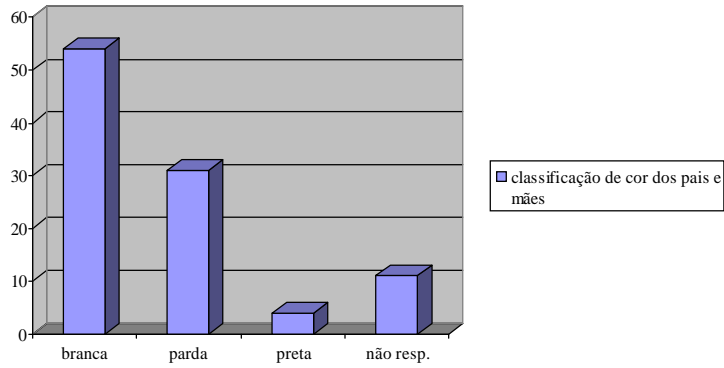
de forma diferente e desigual. Vários autores apontam os problemas vivenciados por esses alunos e suas famílias, na escola pública, os quais têm sido justificados, em primeiro lugar, pelo argumento “profético” e determinista da relação fracasso escolar x pobreza. A discussão sobre os problemas escolares das crianças oriundas das camadas mais pobres da população não é tão recente, sendo antes abordada sob diversos aspectos e em diversas áreas do conhecimento. As análises apontam para variados aspectos e diferentes fatores implicados nessa problemática, e o rendimento/fracasso escolar dessas crianças é tematizado em muitos estudos nos últimos anos, indicando explicações e possibilidades para o seu enfrentamento. Podemos mencionar importantes estudos, como aqueles realizados por Patto (1991), que focalizam os problemas das crianças das classes populares; Rosemberg (1987), com enfoque na questão racial; ou os estudos de Carvalho (2004), com enfoque nas questões de cor/raça, classe, gênero e desempenho escolar.

Assim, este artigo busca revelar caminhos para a transformação social e contribuir no debate sobre a formação profissional, através da reflexão acerca dos resultados da pesquisa. Apesar de focarmos a análise nas práticas de diferenciações, propomos um trabalho que visa também a reconhecer entre as crianças, suas formas de agir, reagir, recriar, desafiar e fazer irromper novas posições em relação à raça e classe. Através da compreensão das significações e valores construídos pelas crianças, perceptíveis em suas explicações, dúvidas e interrogações, os resultados aqui apresentados poderão contribuir, também, para discussões e elaboração de propostas para o ensino sobre relações raciais na educação fundamental, tendo em vista os pressupostos: 1) a formação e ensino escolar sobre as relações raciais devem partir de uma "fina escuta" do que dizem e pensam o(a)s professore(a)s e aluno(a)s sobre relações raciais, racismo e discriminação; 2) sem compreender como operam as representações de crianças e professore(a)s, não é possível avançar com esse ensino na escola, pois existem bloqueios de compreensão ancorados em saberes e crenças prévios, que precisam ser revistos e reconstruídos, com base em ações didáticas adequadas e que desafiem as capacidades de crítica e de pensamento das crianças e de seus/suas professore(a)s.

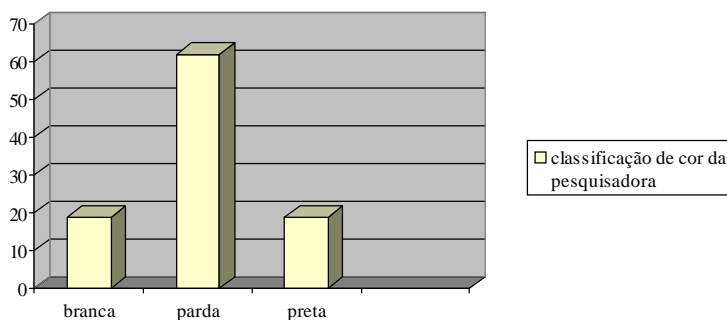
Procuramos uma classe que representasse uma diversidade socioeconômica e étnica no âmbito da educação escolar. Escolhemos uma 4ª série composta de 29 crianças, sendo 16 garotas e 13 garotos. Consideramos que a composição dos alunos e alunas dessa classe era bastante representativa da diversidade étnica que se faz presente nas escolas públicas. O grupo de participantes escolhido era, porém, pouco representativo da diversidade sócioeconômica. Entretanto, as diferenças e desigualdades econômicas existiam, produzindo as relações desiguais e os tratamentos diferentes. Todas as crianças eram pobres, mas umas eram mais pobres do que outras e isto podia ser percebido pelas crianças e adultos.

O conceito de raça adotado é o de “raça social”, conforme explicitado por Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999, p. 153), ou seja, não se trata de caracteres biológicos, mas de uma “construção social” baseada erroneamente no fenótipo e que de forma eficaz é capaz de produzir diferenças e manter privilégios. Para o autor, não existem raças humanas conforme o comprova a biologia, mas a sociedade as constrói através de classificações e identificações dos seres humanos. No Brasil, sabemos que os sujeitos são classificados racialmente de acordo com suas características fenotípicas – cor da pele, formato de lábios e nariz, tipo de cabelo – e também por sua ascendência social, isto é, sua condição econômica.

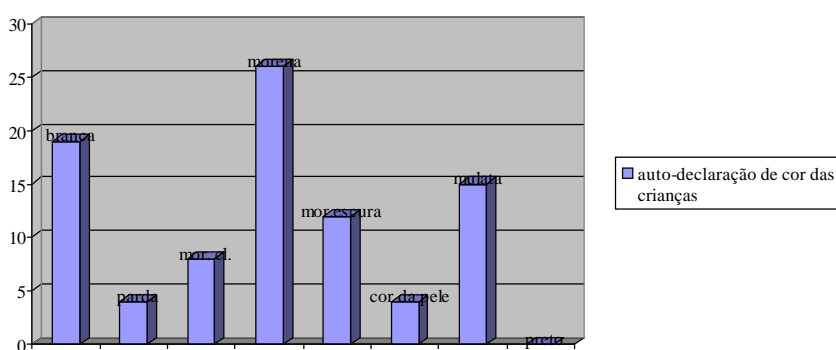
Na pesquisa aqui descrita, quanto à atribuição de cor/raça das crianças, analisamos os prontuários verificando como as mesmas haviam sido classificadas por seus pais ou responsáveis, quanto à cor/raça. O modelo de classificação cor/raça do IBGE apresenta as seguintes opções para cor: branca, parda, preta, amarela e indígena. Na análise desses documentos, destacamos os dados a seguir, conforme gráfico abaixo: de um total de 26 crianças, 14 delas ou 54% foram classificadas como brancas por seus responsáveis; 8 crianças ou 31% como pardas; 1 criança ou 4% como preta, enquanto 3 crianças, representando 11% do total, não foram classificadas.



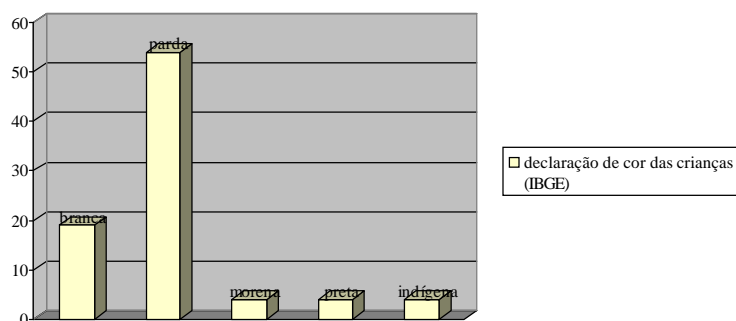
Utilizamos também uma classificação nossa enquanto pesquisadoras, realizada de acordo com o modelo de classificação do IBGE, para compará-la à classificação dos pais e mães das crianças. Os resultados, conforme gráfico abaixo, foram os seguintes: 19%, ou seja, 5 crianças são brancas; 62% ou 16 crianças são pardas; 19% ou 5 crianças são pretas. É interessante notar que, enquanto os pais e mães das crianças classificaram 54% delas como brancas, a nossa classificação aponta exatamente o contrário: a maioria, ou seja, 62% das crianças são percebidas como pardas. E, enquanto somente 1 criança aparece como preta, para os pais e mães, para nós 5 crianças ou 19% são percebidas como pretas. As 3 crianças cujos pais e mães não fizeram a classificação, para nós seriam percebidas como: 1 branca, 1 parda e 1 preta.



As crianças, por sua vez, foram, inicialmente, indagadas acerca de sua cor/raça, através de uma questão direta: “Qual a sua cor?” O resultado, de acordo com o exposto no gráfico adiante, foi o seguinte: 19% ou 5 crianças se declararam brancas; 4% ou 1 criança se declarou parda; 8% ou 2 crianças se declararam morenas claras; 23% ou 6 crianças se declararam morenas; 12% ou 3 crianças se declararam morenas escuras; 15% ou 4 crianças se declararam mulatas; 4% ou 1 crianças se declarou da “cor da pele” e 15% ou 4 crianças não compareceram, no dia da aplicação da questão.



Em seguida, as crianças receberam um papel com a pergunta “Qual a sua cor?” e alternativas de acordo com a classificação do IBGE – branca, parda, preta, amarela, indígena. Responderam da seguinte forma: 14 pardas, 1 preta, 5 brancas, 1 indígena; 4 não estavam presentes, no momento da aplicação e 1 criança não assinalou nenhuma das alternativas, preferindo escrever no papel que era morena. As crianças que se identificaram por diferentes tons de cor da pele, quando questionadas sobre sua cor, através do uso de questão aberta, se auto-declararam pardas, quando questionadas no modelo do IBGE, conforme observado no gráfico abaixo. Por outro lado, as crianças que se declararam brancas o fizeram quando da utilização das duas propostas de questões. De acordo com as crianças, obtivemos: 54% de crianças pardas, 19% brancas, 4% pretas, 4% indígenas e 15% não declaradas, pois não estavam presentes na aplicação da questão.



Ao examinarmos as três classificações – dos responsáveis, nossa e das crianças – observamos que a classificação das crianças e nossa apresentam mais semelhanças do que a classificação destas com a dos responsáveis, se considerarmos que as respostas morena escura e mulata poderiam estar incluídas junto às pardas.

Fúlvia Rosemberg e Edmar José da Rocha⁴ (2007, p. 760), em um artigo sobre classificação e denominação de cor/raça trazem para o debate questões sobre a adequação do modelo utilizado pelo IBGE para a classificação racial, no Brasil, e questionam o fato de crianças e adolescentes não serem ouvidos quanto à sua pertença racial. Os autores defendem a idéia de que a classificação racial, no Brasil, deveria atingir a faixa etária que compreende as crianças e adolescentes, que são, até a presente data, excluídos do inquérito, comumente utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE com a população adulta.

Através do estudo de uma extensa bibliografia, Rosemberg e Rocha (2007, p. 764) reconhecem que o sistema de classificação racial, no Brasil, é bastante complexo e fluído, resultante de processos que combinam elementos da aparência física com características culturais e sociais, dando margem a diferentes modos de operar a classificação racial: “... seria ele binário (branco *versus* negro) ou múltiplo, pressupondo um contínuo de categorias”?

Assim como anunciado por esses autores e pela extensa bibliografia que eles utilizaram em seu estudo, as crianças ouvidas nesta pesquisa acerca de sua pertença racial, ao serem questionadas sobre sua cor e/ou raça, também apresentaram um modo de classificação racial

múltiplo e destacaram o termo moreno para a sua auto-declaração de cor. Para algumas crianças os termos preto e negro são entendidos como formas negativas de classificação, sendo, portanto, desvalorizados. Diogo⁵, um garoto que se auto-classifica como moreno escuro, ao ser indagado se havia alguém negro e/ou preto na sua classe, responde: “Ninguém... Assim, tem gente morena que nem eu. Eu não sou negro, sou moreno. Tem gente morena. A Tânia é morena. Chamar alguém de negro é muito feio, né? Tem gente que não fala negro, fala preto. Eu acho que é uma falta de educação, por causa que tem gente que chama a Adriana, a Tânia e até eu de preto, né? Tem pessoa que fala: sai daqui seu *preto*, seu *neguinho saravá*. Só que nós fala pra professora e a professora fala pra nós ir na delegacia dar parte (entrevista, agos/07).

Marília Carvalho (2005), em artigo sobre a diferença entre a classificação racial dos alunos feita por eles mesmos e pelas professoras destaca a experiência reveladora, segundo a autora, de constatar as dificuldades das crianças para entender a questão aberta sobre cor/raça ou para escolher entre as opções de cor do IBGE. Para Marília Carvalho, “essas dificuldades apontam claramente a identificação racial como um processo social construído ao longo da vida, que não decorre de uma percepção imediata de dados naturais”. A autora salienta que tal processo, no caso das crianças, “apareceu em plena formação, evidenciando ainda mais seu caráter de ser uma aquisição social, uma parte do processo de socialização”.

Essa idéia de que a identificação racial é um processo social construído ao longo da vida foi reforçada, também, através de fatos evidenciados durante essa pesquisa. Marina, garota que se auto-classificou como mulata, ao responder uma questão aberta sobre cor/raça se declarou parda entre as opções do IBGE; ao ser indagada durante a entrevista sobre quem seria negro(a) na sua classe respondeu: “ a Adriana, o Diogo, o Rafael e eu”. No entanto, durante uma atividade de entrega de certificado, no pátio da escola, onde estavam presentes todas as crianças, suas professoras e algumas mães e pais convidados, enquanto as crianças, sentadas, aguardavam o início da cerimônia, alguns garotos começaram a implicar com Adriana, chamando-a de “*pão torrado*”, devido à cor de sua pele. Marina, sentada logo à frente de

Adriana, entrou na “brincadeira”, como diziam, e passou a chamar Adriana de “*pão torrado*” e ria muito, juntamente com suas colegas. Adriana, muito chateada, retrucou: “Por que você está me chamando de *pão torrado*? Você é da mesma cor que eu!” Marina, com ar de desdém, respondia: “Eu não! Eu não sou preta”.

Tal fato nos levou a questionar a percepção de pertença racial dessa criança, ou seja, no sentido de que, dependendo do contexto colocado, ela se classifica de um modo ou de outro. No meio das outras crianças e entre os adultos que estavam ao redor, naquela ocasião, Marina não admitiu pertencer à mesma cor de Adriana, que se auto-classifica como preta e/ou negra e que, também, é percebida dessa forma pelo(a)s colegas de classe, bem como pela professora. No entanto, em outros momentos, ela mesma se classificou de modo diferente. Marina, assim como outras crianças, tem dificuldade para entender as categorias cor e raça. Marina não se percebe preta, mas de cor mais clara que Adriana e, por isso, se classifica como mulata ou parda. Mas, quando utilizamos a palavra negra(o) para perguntar quem era assim na sua classe, Marina provavelmente entendeu não como cor e sim como raça, pois declarou-se negra assim como Adriana. São reflexões que demandam muitas investigações, pois perante tal situação vivenciada por Marina, fica evidente também o caráter relacional das identidades raciais, conforme expresso por Piza e Rosemberg (2002) e citado por Marília Carvalho (2005): “a incessante troca entre o olhar de si e o olhar do outro que (in)forma o campo da identidade racial”.

Outro instrumento utilizado foi a aplicação de situações-problema envolvendo preconceito, discriminação e tratamento desigual, referente à cor/raça e classe social, para que as crianças falassem sobre elas. Inspirado nos dilemas morais, conforme proposto por Kohlberg, essas situações-problema foram aplicadas com as crianças para investigar seus sentimentos, valores, vivências e percepções acerca de preconceitos explícitos ou implícitos nas suas respostas. A idéia de “inspiração” deve ser tomada em seu sentido literal, pois não se parte, nesta pesquisa, dos pressupostos de Kohlberg, segundo os quais, todas as pessoas passam por estágios de desenvolvimento morais invariantes e universais que refletem maneiras de raciocinar.⁶

Os dilemas ou situações problemas são importantes pelo fato de descentrarem as explicações da vida pessoal dos participantes da pesquisa e lhes proporcionarem maior liberdade de pensamento e expressão. Por outro lado, devido aos processos inconscientes nos quais estamos enredados, ao falar sobre outros e não diretamente sobre nós mesmos, podemos revelar certos aspectos de nossas condutas e percepções do mundo, as quais não seriam expressas facilmente de outra maneira.

Dessa forma, frente à situação-problema, além de emitirem suas opiniões as crianças eram questionadas se já haviam presenciado situação semelhante e, então, contavam casos que haviam ocorrido com elas mesmas ou com outras pessoas, segundo seus relatos. Foi explicado, então, às crianças que eram situações de “faz-de-conta”, as quais poderiam acontecer com qualquer criança, e teriam que pensar sobre elas e escrever o que achavam. Entregue a primeira questão, foi feita a leitura com as crianças. 1) Juliana convidou várias crianças da sua classe para irem a sua casa no dia de sua festa de aniversário. Ela só não convidou Elisângela, para quem falou: “Você não! Você é negrinha”. Por que você acha que Juliana tratou Elisângela dessa forma? Você já viu alguma situação semelhante a essa? Em caso afirmativo, me conte o que aconteceu. Nesse dia, estavam presentes 20 crianças na classe e houve muitas perguntas sobre casos que tinham visto e queriam confirmar se poderiam contá-los. Foi pedido que respondessem sozinho(a)s, sem consultar o(a)s colegas ao lado. Algumas crianças solicitaram ajuda para ler e escrever.

Analisando as respostas, levantamos os seguintes dados e conclusões: 19 crianças ou 95% julgaram que Juliana tratou Elisângela de maneira desigual, não a convidando para a sua festa, devido a sua cor/raça; somente 1 criança ou 5% julgou que fosse por outro motivo. As respostas das crianças podem ser mais bem apreciadas na tabela a seguir:

Motivo de Juliana	Crianças	Porcentagem
Por preconceito	1	95%
Porque Elisângela é preta/morena/negra/ de outra raça	10	
Porque é racista	8	

Porque não conhecia Elisângela	1	5%
Total	20	100%

Concluimos que as crianças, ao serem indagadas sobre o motivo de Juliana ter tratado Elisângela daquela maneira, responderam, invariavelmente, definindo-a como racista ou pessoa que tem preconceito, sendo, assim, capazes de reconhecer e explicitar alguns aspectos da discriminação, presentes nas relações entre negros e brancos. Isso não implica dizer, porém, que em algumas de suas próprias falas não se notasse a presença de concepções também preconceituosas e discriminadoras em relação aos negros.

Ao serem perguntadas se já haviam visto alguma situação semelhante àquela descrita, onde Juliana discrimina Elisângela, não a convidando para a sua festa, as respostas das crianças revelaram o seguinte resultado: 13 crianças ou 65% descreveram situações de discriminação presenciadas por elas. Foram relatadas pelas crianças 11 situações de discriminação, aparecendo os termos *negro(a)s*, *neguinha(o)*, *preta* e *macaca* em 100% dos casos narrados. Quanto aos locais onde aconteceram as situações de discriminação, temos a escola e a rua, com maior incidência.

Dentre os diversos relatos, destacamos alguns. O Raul fica chamando a Adriana de macaca. Ele e o Vitor. O Vitor xinga ela de *neguinha do cabelo duro*, declarou Tânia. Ou, eu já vi e foi com uma menina da sala. Um menino falou para a menina que ela era uma *preta*, disse Miriam.

Assim como relatado, em diferentes ocasiões foi observado algumas crianças mexendo com Adriana, a garota negra que era discriminada pela classe, chamando-a de apelidos devido a cor de sua pele e tipo de cabelo. Algumas crianças chamavam Adriana de “*pão torrado*” e “*cabelo de vulcão*”. A professora ao ouvir comentários sobre o cabelo de Adriana interpelava-a sobre o porquê de seu cabelo estar despenteado e passava a orientá-la para que arrumasse o cabelo para vir à escola, sugerindo mesmo que utilizasse um gel para dar um “jeito” no cabelo. Nesses momentos Adriana ficava muito séria, de semblante fechado, mas não era capaz de responder para a professora. E todos os

olhares dirigiam-se para ela, pois a professora interrompia aquilo que estava fazendo e falava com Adriana na frente de toda a classe.

Tendo em vista os dados obtidos, as discriminações, os comentários e os diferentes olhares sobre o pertencimento racial, sobre as particularidades culturais, o corpo e a estética são desafios que as crianças têm que enfrentar no cotidiano de nossas escolas, conforme observado durante a pesquisa. As garota(o)s percebida(o)s como pobres e preta(o)s, por terem pele mais escura, ficavam à mercê de percepções e relações que lhes marcavam um lugar socialmente diferenciado, sendo vítimas de “brincadeiras” de mau gosto, como tapas, apelidos discriminatórios, xingamentos, gozações e maus tratos, por parte das outras crianças; ao serem questionada(o)s sobre o que fariam, se pudessem mudar algo nas relações com a(o)s colegas, responderam que gostariam de ser aceita(o)s por eles e não sofrer com as discriminações que acontecem no ambiente escolar; as crianças que tinham uma condição social mais desfavorecida e eram culturalmente menos valorizadas não eram aceitas nos grupos de trabalhos, na sala de aula. As interações professora/aluno(a) negro(a) eram pautadas por atitudes pouco amigáveis, inibidoras, sem elogios, sem olhares carinhosos, sem brincadeiras, sem conversas amigáveis e sem contato físico através de afagos e abraços que evidenciariam afeto. Adriana, a garota de pele mais escura na classe da 4ª série, era quem sofria mais discriminações por parte das crianças e, além de tudo, pelo fato de ser pobre. E havia essa questão do cabelo das pessoas negras, que sempre é mais difícil para as meninas, pois sobre o cabelo dos meninos não se comenta tanto quanto a respeito do das meninas.

Para a professora, havia 8 crianças em situação de pobreza mais visível na 4ª série, e dentre estas, 4 eram percebidas como pretas, 1 parda e 3 brancas. Questionada se já havia visto alguma criança ser tratada de forma diferente, a professora declarou que as crianças se agrupavam de acordo com características semelhantes e para ela o(a)s aluno(a)s assim o faziam naturalmente e se reuniam com pares semelhantes. Havia o grupo composto pelas crianças negras, por exemplo. “Não há conflitos por isso, a professora declarou. Os alunos se mantêm nos grupos com características semelhantes e trabalham bem” (entrevista, agos/07).

Contrariamente às suas declarações, quando perguntada se já havia visto alguma criança ser tratada de forma diferente por ser negra, a professora: “não, nesta escola há muitos negros o que inviabiliza a discriminação por cor preta”.

Apesar de essas atitudes ainda persistirem na escola, através de práticas instituídas entre as crianças e os adultos, podemos perceber diferentes formas de reação no comportamento das crianças. Enquanto algumas demonstram reconhecer seu pertencimento étnico/racial, embora não possamos afirmar que isso seja sentido e vivido de forma positiva por elas, a maioria das crianças não se reconhece como negras e pobres, e sofre de forma calada as situações vexatórias que vive. Ao enfrentar os colegas, quando estes mexiam com ela, Adriana não negava sua cor/raça. Adriana briga, se defende, ataca, se impõe em muitos momentos – demonstra resistência, não aceita passivamente. Sua cor é aquela, seu cabelo é aquele, porém, até mesmo Adriana, em alguns momentos, parecia se sentir vencida e permanecia calada; era possível perceber seu sofrimento e constrangimento frente à professora, quando esta falava publicamente sobre o seu cabelo ou a sua aprendizagem.

Os adultos, na escola, tendem a desconhecer as diferenças raciais entre as crianças, como se as mesmas não se manifestassem nas relações cotidianas que se estabelecem entre elas, enquanto, na prática, os conflitos se sucedem em decorrência de diferenças físicas, que, na realidade, são simbolizadas racialmente. A professora, na 4ª série pesquisada, diante dos conflitos, dos xingamentos e discriminações, apelava para princípios de igualdade, alegando que todos eram iguais, tinham os mesmos direitos, que ninguém era melhor do que o outro e, também, para princípios cristãos, dizendo que Deus fez todos iguais ou que todos são filhos de Deus. Dessa forma, não havia em momento algum uma reflexão sobre a origem dos conflitos que ocorriam entre as crianças, em decorrência de práticas discriminatórias e preconceituosas.

Para concluir, reafirmamos a possibilidade de a criança falar sobre o seu cotidiano, sobre aquilo de que gosta e do que não gosta, sobre seus receios, ansiedades e desejos. Considerando que o grupo investigado tem características particulares e, portanto, não podemos generalizar para todas as crianças aquilo que foi observado, esta

pesquisa permitiu entender que: 1) as crianças negras, pretas e pardas, pobres e com histórias de fracasso escolar sofrem maior discriminações na escola; 2) a cor/raça para as crianças pretas e pardas tem um caráter relativo e variável; 3) independentemente da cor/raça e/ou classe social, garotos e garotas demonstraram ter percepções semelhantes de raça/cor; 4) de modo semelhante ao que fazem os adultos, as crianças identificam e classificam as demais como: aquelas que são mais comportadas, as consideradas melhores aluno(a)s, o(a)s piores aluno(a)s, as mais adiantadas, as mais atrasadas e as mais inteligentes, conforme as professoras as classificam .

Todos esses dados são importantes para conhecermos melhor o processo de escolarização das crianças, uma vez que este determina modelos de identificação social prioritários, em detrimento de outras possibilidades de ser, sentir e pensar. Por outro lado, o estudo de tais temas e problemáticas pretende contribuir para que o(a)s educadore(a)s possam se questionar sobre as práticas cotidianas que discriminam e excluem crianças que supostamente deveriam encontrar, na escola, um ambiente que promovesse a construção de uma imagem positiva de si mesmas, da população negra, de sua estética e da cultura.

¹ Diretora de Escola Estadual, Mestre pelo Programa de Pós_Graduação na FCT – UNESP. deise.aguiar@uol.com.br

² Professora Assistente-Doutor do Departamento de Educação da FCT-UNESP. fatimasalum@gmail.com

³ O preconceito, neste artigo, é considerado segundo o conceito adotado por Crochík (1997, p. 18). De acordo com esse autor, “o preconceito é entendido, em geral, como uma atitude hostil em relação a um grupo de indivíduos considerados inferiores sob determinados aspectos – morais, cognitivos, estéticos – em relação ao grupo ao qual o preconceituoso pertence ou almeja pertencer. [...] O termo preconceito pressupõe um conceito, um juízo, prévios à experiência, que resistem à alteração mesmo no contato com os alvos do preconceito”.

⁴ Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade – Negri –, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da PUC-SP; edmardn@aol.com.

⁵ Todos os nomes das crianças são fictícios.

⁶ Sua teoria tem origem nos trabalhos desenvolvidos por Piaget. Com o construtivismo de Piaget e com o enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg, aparece o papel do sujeito humano como agente do processo moral (Biaggio, 1981, p. 183).

Referências:

BIAGGIO, Â. M. B. **Psicologia do desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1981.

CARVALHO, M. P. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 77-95, jan./abr. 2005.

CROCHIK, J. L. O conceito de preconceito. In: _____ . **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe Editorial, 1997. p.11-51.

GUIMARÃES, A. S. A. Raça e estudos das relações raciais no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 54, p. 157-156, jul. 1999.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A Queiroz, 1991.

PIZA, E. ; ROSEMBERG, F. Cor nos censos brasileiros. In: CARONE, I. ; BENTO, M. A. S. (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 91-120.

ROSEMBERG, F.; ROCHA, E. J. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 759-799, set./dez. 2007.