



Sara Moitinho da Silva

A Criança Negra no Cotidiano Escolar

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em
Educação

Rio de Janeiro, março de 2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Sara Moitinho da Silva

A Criança Negra no Cotidiano Escolar

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação da PUC - Rio como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Vera Maria Ferrão Candau

Rio de Janeiro
Março de 2009



Sara Moitinho da Silva

A CRIANÇA NEGRA NO COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC - Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Vera Maria Ferrão Candau
Orientadora
Departamento de Educação PUC - Rio

Prof. Marcelo Andrade
Departamento de Educação – PUC- Rio

Patrícia Corsino
UFRJ

Prof. Paulo Fernando Carneiro de Andrade
Coordenador Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
PUC – Rio

Rio de Janeiro, ____/____/____.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Sara Moitinho da Silva

Licenciada em Pedagogia – Magistério da Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau – em 1999; especializou-se em Alfabetização das Crianças das Classes Populares, em 2001 pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Atualmente participa do grupo de pesquisa GECEC – Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) do Departamento de Educação da PUC – Rio, coordenado pela professora Vera Maria Candau.

Ficha Catalográfica

Silva, Sara Moitinho da

A criança negra no cotidiano escolar / Sara Moitinho da Silva; orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. – 2009.

161 f. ; il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia

Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Crianças negras. 3. Perspectiva multicultural e intercultural. 4. Relações étnico-raciais. 5. Cotidiano escolar. I. Candau, Vera Maria Ferrão. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Dedicatória

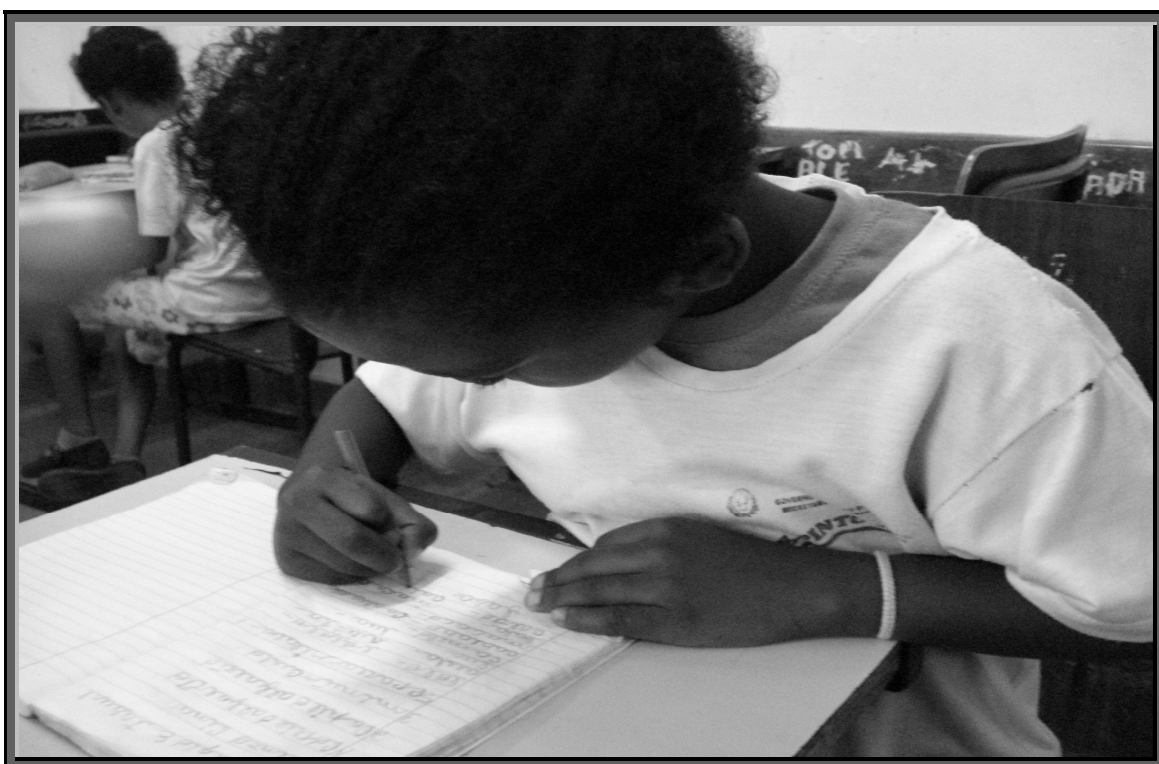


Foto 1: Menina negra na sala de aula fazendo uma atividade.

Ao meu Deus, que tem me dado sabedoria para
a realização desse trabalho.

Para as crianças que participaram dessa pesquisa e que sempre me
mostraram que é possível construir um mundo mais justo, humano e fraterno.

Agradecimentos

Ao meu Deus, meu Jesus Cristo, por todas as coisas que tem me proporcionado, pelo cuidado, carinho com minha vida, em todos os momentos e em todas as horas. Muito Obrigada!

À minha orientadora, Vera Maria Candau, que acreditou e confiou na construção do trabalho; pela dedicação, paciência e incentivo para a finalização dessa dissertação.

Ao CNPq e à PUC - Rio, pelos auxílios concedidos, que me ajudaram para a realização dessa dissertação.

Às crianças da escola pesquisada, pelo carinho, atenção e compreensão para a realização dessa pesquisa. Foi fundamental o diálogo com as crianças para o desenvolvimento deste projeto. Tenho muito que agradecê-las, pelos diálogos constantes e pela confiança na pesquisadora!

Aos professores do curso de mestrado da PUC - Rio, que tanto contribuíram para a minha formação. Vocês foram fundamentais para a realização desse trabalho. Em especial a Aparecida Mamede, Isabel Lelis, José Mauricio, Maria Inês e Rosália.

Às coordenadoras da Pós-Graduação Rosália Duarte e Sônia Kramer e suas equipes, pela assistência e dedicação ao longo desse percurso de dois anos.

Aos diretores, professores e funcionários da escola, pelo carinho, confiança e disponibilidade para o desenvolvimento do meu projeto. Cheguei a essa escola sem conhecer nada e ninguém e fui muito bem recebida. Muito obrigada a todos!

Aos professores que integraram a comissão Examinadora.

A todos os integrantes do GECEC – Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s), da PUC- Rio, pela contribuição para a realização desse trabalho.

À Adélia pelo carinho, incentivo e empenho para a finalização desse trabalho.

À minha mãe, Darci Moitinho, minha primeira professora, meu primeiro amor. Lembranças! Saudades! (em memória).

Ao meu pai, João, meu primeiro orientador. Saudades! (em memória)

Ao meu querido Bel, pela paciência, pelo carinho e muita compreensão pelos tantos momentos ausentes que não pude estar tão presente durante o processo dessa dissertação. Obrigada pelo amor, incentivo e muita dedicação.

A todos os amigos e familiares que torceram por mim ao longo deste percurso.

Resumo

Moitinho, Sara; Candau, Vera Maria Ferrão. **A Criança Negra no Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro, 2009. 161p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente dissertação tem como objetivo conhecer e compreender as relações das crianças negras no cotidiano escolar de uma escola pública do município de Niterói. O principal referencial teórico utilizado foram os estudos sobre multiculturalismo e interculturalismo, assim como as pesquisas realizadas sobre relações étnicorraciais na escola, focando as crianças negras. Para a análise do estudo etnográfico, foram utilizados autores do campo da antropologia e dos estudos sobre sociologia da infância e da criança. A pesquisa de campo, de caráter qualitativo e inspiração etnográfica, foi realizada no primeiro semestre de 2008 e supôs observações sistemáticas no cotidiano de uma sala de aula, quatro dias na semana, durante cinco meses, assim de diferentes espaços escolares – corredor, recreio, refeitório, entrada e saída, etc-, assim como entrevistas com membros do corpo docente da escola e diálogos informais com as crianças. A turma estava formada por 28 crianças, de faixa etária de 7 a 14 anos, do 1ª ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave

Crianças negras; Perspectiva multicultural e intercultural; Relações étnicorraciais; Cotidiano escolar.

Abstract

Moitinho, Sara; Candau, Vera Maria Ferrão (Advisor). **The Black Child in Daily School Life**. Rio de Janeiro, 2009. 161p. Master's Dissertation – Education Department, Catholic University, Rio de Janeiro.

This dissertation aims at knowing and understanding the relations of black children in daily school life in a public school in the municipality of Niterói. The main theoretical references used were the multicultural and intercultural studies carried out, as well as research regarding ethnic-racial relations within the school, with a focus on black children. For the analysis of the ethnographic study, authors in the fields of anthropology and child sociology as well as sociological studies on childhood were chosen. The field research, with a qualitative approach and ethnographic nature, was conducted in the first semester of 2008, by daily systematic observations of a class room, four days a week, during five months, and also of other school areas, such as hall, recreational area, cafeteria, entrance and exit gates, etc., as well as via interviews with school faculty members and informal dialogues with the children. The class was composed by 28 students, between the ages of 7 and 14, of the first year of elementary school.

Keywords

Black Children; multiculturalism and interculturalism perspective; ethnic-racial relations; daily school life.

Sumário

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Introdução | 12 |
| 2 | A Perspectiva multi/intercultural e suas contribuições para a educação das relações étnicorraciais | 21 |
| 2.1 | Educação, multiculturalismo e a perspectiva intercultural | 22 |
| 2.2 | Relações raciais e cotidianas escolar: o que dizem as pesquisas | 33 |
| 2.3 | As contribuições da Lei 10.639/0340 | 41 |
| 3 | Estratégias metodológicas – Os caminhos percorridos | 47 |
| 3.1 | A entrada no campo | 47 |
| 3.2 | A abordagem etnográfica e suas contribuições para a pesquisa com crianças | 52 |
| 3.3 | A coleta de dados: os instrumentos utilizados | 58 |
| 3.3.1 | A observação participante | 59 |
| 3.3.2 | As entrevistas | 61 |
| 3.3.3 | O registro fotográfico | 64 |
| 3.3.4 | O desenho da criança | 66 |
| 4 | “A nossa escola é uma escola que atende crianças moradoras de favelas e em sua maioria crianças negras” | 68 |
| 4.1 | Contextualizando a escola | 68 |
| 4.1.1 | A escola Boa Vista | 69 |
| 4.1.2 | O pátio da escola Boa Vista e seus rituais | 72 |
| 4.1.3 | A sala de aula é um mundo social | 78 |
| 4.1.4 | O refeitório e as crianças | 81 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 5 | “O que você está fazendo aqui na nossa sala de aula?” “Ela está escrevendo sobre a nossa vida” | 86 |
| 5.1 | Conhecendo as crianças, suas vidas e suas relações | 87 |
| 5.1.1 | Perfil social das crianças que participaram da pesquisa | 88 |
| 5.1.2 | A autodeclaração realizada pelas crianças e seus desenhos | 96 |
| 5.2 | Histórias sobre a vida das crianças | 107 |
| 5.2.1 | A história de Letícia | 108 |
| 5.2.2 | A história do José | 109 |
| 5.2.3 | A história do Victor | 111 |
| 5.2.4 | A história da Tereza | 113 |
| 6 | “Aqui na escola a grande maioria é de negros e da favela” | 119 |
| 6.1 | Trajetória profissional e experiência das professoras | 119 |
| 6.2 | Os principais desafios declarados pelas professoras | 122 |
| 6.3 | As crianças que frequentam a escola | 126 |
| 6.4 | Conflitos, preconceitos e discriminação e racismo no cotidiano escolar | 130 |
| 7 | Considerações Finais | 142 |
| 8 | Referências Bibliográficas | 149 |
| | Anexo 1: Ficha | 158 |
| | Anexo 2: Roteiro das entrevistas com as professoras | 159 |
| | Anexo3: Roteiro das entrevistas com coordenadora e diretora | 160 |

Lista de Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Uma menina negra na sala de aula fazendo uma atividade proposta pela professora da turma | 4 |
| Figura 2 – A entrada da escola | 51 |
| Figura 3 – Os meninos e as meninas aguardando o portão da escola abrir | 52 |
| Figura 4 – Uma menina produzindo um desenho em sala de aula | 65 |
| Figura 5 – Uma menina negra desenhando sua casa | 66 |
| Figura 6 – O Prédio da Escola Estadual Boa Vista | 69 |
| Figura 7 – Pátio Coberto da Escola | 70 |
| Figura 8 – Pátio Descoberto da Escola | 70 |
| Figura 9 – Primeiro corredor da escola | 71 |
| Figura 10 – Meninos e meninas entrando no pátio coberto para se organizarem em filas | 76 |
| Figura 11 – Crianças brincando no pátio coberto no recreio | 76 |
| Figura 12 – A sala de aula | 78 |
| Figura 13 – Crianças no refeitório da escola | 83 |
| Figura 14 – O refeitório da escola | 84 |
| Figura 15 – O desenho da Lara e seu texto sobre sua vida | 101 |
| Figura 16 – O desenho da Ana Carla | 103 |
| Figura 17 – O desenho do Rodolfo | 104 |
| Figura 18 – O desenho do Juca | 105 |
| Figura 19 – O desenho do Victor | 106 |
| Quadro 1 – Caracterização das professoras | 120 |

Epígrafe

Os “outros”, os diferentes, muitas das vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos sócio-culturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados iguais têm acesso. Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso, etc (CANDAU, 2008, p. 31).

1 Introdução

Em muitos casos onde está em jogo uma política educacional, são as crianças que saem perdendo, especialmente os filhos dos pobres. Crianças em desvantagem econômica são criadas pela sociedade para falhar já em tenra idade, destinadas a perpetuar odioso ciclo sem fim da pobreza criada por uma cultura obcecada com sucesso e riqueza. (MCLAREN, 1997, p.181).

A educação é reconhecida como um dos fundamentos sobre os quais se assenta o desenvolvimento político, social e econômico das sociedades. Contudo, as desigualdades sociais e regionais, a pobreza acentuada, enorme concentração de renda, as discriminações de raça, gênero e idade, a baixa qualidade do ensino público, entre outros problemas, ainda estão presentes na realidade brasileira.

Essa dissertação de mestrado nasceu de várias experiências que venho tendo ao olhar para a sociedade brasileira marcada por essas características econômicas e sociais que assolam o cotidiano do país e da educação.

De 1990 até 1994, trabalhei com crianças das camadas populares, em turmas do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, em uma escola pública no interior da Bahia. Eram meninos e meninas pobres, negros, trabalhadores infantis e com defasagem quanto ao aspecto idade-série. Meninos e meninas em desvantagem socioeconômica são criados pela sociedade para falhar já em tenra idade e perpetuar o ciclo da pobreza. Meninos e meninas, cidadãos, trabalhadores pobres, que chegam à escola em busca de um horizonte de possibilidades. No dia a dia, porém vivem a difícil experiência do fracasso escolar.

Em 1998, me formei em Pedagogia e, em 2000, iniciei uma pós-graduação *lato-sensu* na Universidade Federal Fluminense. Logo de início, interessei-me por entender o fracasso escolar dos alunos e alunas da escola pública, com o olhar voltado para a minha realidade no sul da Bahia.

Preocupada com uma educação de qualidade, com uma alfabetização que faça sentido para as crianças das classes populares, fiz esse *Curso de Especialização sobre Alfabetização das Crianças das Classes Populares* e desenvolvi uma monografia sobre a escola rural no interior da Bahia.

Terminando o curso na UFF, iniciei em 2001 um trabalho como voluntária em uma comunidade no Morro do São Carlos, objetivando a formação do educador popular. Lá conheci uma outra realidade: educadores negros, além de jovens e crianças negras no projeto comunitário, a estrutura de uma favela, as casas, as pessoas, o silêncio das crianças, dos jovens e dos adultos; o entrar e sair de cabeça baixa sem conversar com ninguém, mas percebendo o tempo toda a vigilância de alguém, a entrada da polícia pronta para matar. Lembro-me de uma conversa com uma criança negra, de apenas 7 anos, quando ela me falou: “professora, desço o morro todos os dias, pois lá embaixo tem comida, aqui não”.

Para justificar de forma mais concreta a relevância desse tema de pesquisa sobre o cotidiano escolar e social das crianças negras, apresento um quadro geral da sua situação atual.

Marcelo Paixão e Luis M. Carvano afirmam no Primeiro Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2007 - 2008 do Instituto de Economia da UFRJ: na educação, ainda existe uma distância entre os grupos raciais. Segundo os autores, são os negros, 75% dos 2,1 milhões de estudantes de 7 a 14 anos, que estão ainda analfabetos. Cinquenta por cento das crianças negras de 7 a 10 anos no Brasil já está atrasada na escola. Em 2006, nem metade das crianças brasileiras, de 11 a 14, frequentavam a escola na série esperada, mesmo entre as brancas. Todavia, era ainda pior a situação das crianças pretas e pardas, das quais somente um terço estava na série correta. Assim, 47,1% da população no primeiro ciclo do ensino fundamental apresentava defasagem escolar, enquanto entre os brancos esse percentual era de 29,8%, em 2006.

De acordo com Paixão e Carvano (2008):

Apesar da expansão da rede de ensino de 1995 a 2006, beneficiando milhões de crianças e jovens, não se pode afirmar que houve a efetiva universalização até 2006. Afinal, neste último ano, 21% das crianças brancas e 26% das crianças pretas e pardas entre quatro e seis anos estavam fora da creche, pré-escola ou escola seriada. Em números: 2,24 milhões, das quais 58,2% pretas e pardas. Mesmo entre as crianças de 7 a 14 anos, apesar de a porcentagem das que não freqüentavam a escola ser proporcionalmente reduzida (1,2% das brancas e 2,3% das pretas e pardas), ainda assim, o total pode ser considerado alarmante – 442,2 mil, sendo 7 em cada 10 pretas e pardas (p. 73).

No livro *A dialética do bom aluno*, Marcelo Paixão (2008) conclui a partir dos dados analisados, que a recente expansão do sistema educacional brasileiro não se traduziu na superação das iniquidades raciais. A partir da análise de um conjunto de indicadores educacionais estudados, é possível constatar:

- Um ingresso mais tardio na rede de ensino por parte dos negros comparativamente aos estudantes brancos;
- Uma saída mais precoce dos estudantes negros do sistema de ensino;
- Um nível de aproveitamento do ensino inferior entre os negros em relação aos brancos, o que se reflete na taxa de escolaridade líquida, eficácia do sistema de ensino e adequação dos jovens às séries esperadas (PAIXÃO, 2008).

Em uma edição especial, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada IPEA (2007) afirma que hoje, depois de várias pesquisas, tanto qualitativas como quantitativas, é difícil negar as grandes diferenças raciais observadas em quase todos os segmentos da vida cotidiana. Negros nascem com peso inferior a brancos, têm maior probabilidade de morrer antes de completar um ano de idade, têm menor probabilidade de frequentar uma creche e sofrem taxas de repetência mais altas na escola, abandonam os estudos com níveis educacionais inferiores aos dos brancos, apresentam ainda probabilidades menores de encontrar um emprego.

De acordo com o Caderno Brasil sobre a Situação Mundial da Infância- UNICEF (2008), do total das crianças entre 4 e 6 anos fora da escola, 58% são negras, o que corresponde a mais de 1,3 milhões de crianças. O Brasil possui a maior população infantil de até 6 anos das Américas. Crianças na primeira infância representam 11% de toda a população brasileira. No entanto, a realidade é dura para essa parcela da população. Os dados socioeconômicos apontam que a grande maioria das crianças na primeira infância no Brasil se encontra em situação de pobreza. Aproximadamente 11,5 milhões de crianças, ou 56% das crianças brasileiras de até 6 anos de idade, vivem em famílias cuja renda mensal está abaixo de $\frac{1}{2}$ salário mínimo *per capita* por mês (UNICEF, 2008).

As crianças são especialmente vulneráveis às violações de direitos, à pobreza e à iniquidade. As crianças negras têm quase 70% mais chance de viver na pobreza do que as brancas; o mesmo pode ser observado para as crianças que vivem em áreas rurais (UNICEF, 2008).

As diferenças raciais são muito marcantes. Os negros e negras estão menos presentes nas escolas, apresentam médias de anos de estudo inferiores e taxas de analfabetismo bastante superiores. As desigualdades se ampliam quanto maior o nível de ensino. No ensino fundamental, a taxa de escolarização líquida – que mede a proporção da população matriculada no nível de ensino adequado à sua idade – para a população branca era de 95,7, em 2006; entre os negros, era de 94,2. Já no ensino médio, essas taxas eram, respectivamente, 58,4 e 37,4. Isto é, o acesso ao ensino médio ainda é bastante restrito em nosso país, mas significativamente mais limitado para a população negra, que, por se encontrar nos estratos de menor renda, é mais cedo pressionada a abandonar os estudos e ingressar no mercado de trabalho, segundo dados do IPEA (2008).

Convém salientar que o termo “*raça*” neste trabalho é usado no sentido sociológico, pois está concebido como “uma construção social, política, cultural produzida no interior das relações sociais e de poder ao longo do processo histórico” (MUNANGA E GOMES, 2006).

MUNUNGA (2000) afirma que:

Podemos observar que o conceito raça, tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois, assim como todas as ideologias, esconde uma coisa não-programada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é, natural, é de fato uma categoria etnossemântica. De um outro modo, o campo semântico do conceito raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, Brasil, África do Sul, Inglaterra etc. Por isso, o conteúdo dessas palavras é etnossemântico, político-ideológico e não biológico (MUNUNGA, 2000, p.22).

GOMES (2005), neste sentido ressalta:

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na idéia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrario, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (GOMES, 2005, p. 45).

A partir destes dados e observações preliminares, e de muitos relatos sobre situações relacionadas às crianças negras no cotidiano escolar, levantei várias questões: Quem são essas crianças? Como a escola as acolhe? Qual o papel da escola em relação a elas? E o currículo escolar contempla a vida cotidiana dessas crianças? Como elas se relacionam com os professores/as, alunos/as e demais funcionários da escola? E com as demais crianças? Que diálogos são produzidos?

O Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola e nela permanecessem. Há uma cultura da exclusão, que rotula e naturaliza os preconceitos de raça, gênero e classe. Nesse sentido, é preciso defender uma educação que respeite as diferenças e a diversidade étnico-racial e cultural, pois “as desigualdades

raciais no Brasil são influenciadas de maneira determinante pela prática passada e presente da discriminação racial” (IPEA, 2007, p. 187).

Trabalhar com a temática racial na escola torna-se um fator importante para tentar desconstruir as narrativas predominantes nas nossas escolas, construir e contar uma outra narrativa, de valorização da diversidade, das práticas, experiências, lutas e solidariedade que fazem parte da vida das pessoas e dos alunos/as. Assim, a escola e o currículo podem procurar desconstruir as identidades essencializadas e estereotipadas e proporcionar a construção de práticas pedagógicas e a criação de estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula, bem como de valorização das diferentes identidades em construção presentes no cotidiano escolar. O espaço da sala de aula representa um espaço privilegiado para a compreensão da construção das disparidades raciais no processo educacional. A escola representa a principal agência de socialização, depois da família, para as crianças e jovens. Mas, de acordo com vários estudos realizados sobre as relações raciais no espaço escolar, a escola, como agência de socialização, muitas vezes acaba confirmando e reproduzindo as tradicionais assimetrias entre brancos e negros em múltiplos aspectos. Tal como aponta CAVALLEIRO (2003), “a escola, assim, atua na difusão do preconceito e da discriminação. Tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com o seu reforço, a partir das relações diárias, na difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro” (id, 2003, p.99).

Nesse contexto, algumas questões centrais orientaram o presente trabalho. São elas:

- Como a escola vivencia as relações étnicorraciais?
- Quais as relações das crianças entre si, suas formas de sociabilidade?
- Quais as estratégias utilizadas pelas crianças negras em situações de conflito no contexto escolar?

Tendo estas questões como referência, os objetivos da pesquisa que realizei podem ser sintetizados de acordo com o registro a seguir.

- Compreender:
 - o modo como as crianças negras se percebem e são percebidas pelas demais crianças no contexto escolar;
 - como as crianças negras vivenciam na prática escolar as possíveis situações de conflito em relação à raça e classe social.
 - como essas crianças negras se relacionam no contexto escolar com alunos e professores;
 - como as professoras lidam com a diversidade sociocultural e a étnicorracial.

Devido à natureza das questões e objetivos apresentados, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa na perspectiva de uma abordagem qualitativa. Pois, de acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com seu estudo, buscando enfatizar mais o processo do que o produto e tem como proposta descrever a perspectiva dos atores.

Quanto à metodologia utilizada na pesquisa empírica, a opção foi privilegiar um estudo de caso de inspiração etnográfica, pois, como afirma Sarmiento (2003), a etnografia tem como função apreender a vida tal como ela é diariamente conduzida, simbolizada e interpretada, de acordo com os atores sociais nos seus contextos de ação. A vida é plural nas suas manifestações, imprevisível e ambígua nos seus significados. Desse modo, nos instiga a pensar nas crianças como produtoras de culturas, sentidos, significados capazes de interpretar e dar novos sentidos aos acontecimentos que vivenciam com outras crianças e adultos.

Para analisar a vida, a cultura, a socialização das crianças negras no cotidiano escolar e assim penetrar no seu dia a dia, considere importante desenvolver esse estudo, com uma inspiração etnográfica

devido à complexidade da realidade e para me apropriar de aspectos simbólicos e culturais presentes na dinâmica da escola. Procurei então mergulhar no cotidiano escolar para compreender, a partir das experiências das crianças negras, seus modos de ser, viver e relacionar-se com colegas e professores/as. Para tal, foram realizadas observações pelo período de cinco meses, com uma carga horária de vinte horas de observação por semana, durante quatro vezes na semana, em uma sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental. Embora tenha sido privilegiada a sala de aula, também outros espaços, como recreio, refeitório, corredores, entrada e saída das crianças, além da sala das professoras, foram locais observados. Após a observação foram realizadas cinco entrevistas semi-estruturadas com três professoras, uma coordenadora e a diretora adjunta da escola.

Esta dissertação está estruturada em seis capítulos além desta Introdução (capítulo 1).

No segundo capítulo, apresento os referenciais teóricos que nortearam a construção da pesquisa. Este capítulo está organizado em três eixos temáticos: no primeiro, abordo alguns estudos sobre educação multicultural e a perspectiva intercultural. Em um segundo momento, analiso pesquisas que retratam a criança negra no cotidiano escolar e, no terceiro momento, apresento as contribuições da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para a construção de práticas comprometidas com a igualdade racial no cotidiano escolar e na sociedade.

No terceiro capítulo, encontra-se a descrição da opção metodológica assumida para a realização do trabalho. Descrevo os processos e procedimentos metodológicos; apresento o campo empírico e os critérios de escolha da escola e suas características. Desenvolvo um diálogo com os autores que fundamentaram a escolha da metodologia, enfatizando aqueles conceitos no campo da antropologia, que entendem os sujeitos como produtores de cultura, além de buscar pistas e indícios nos diálogos, nas práticas e ações ocorridas na escola pesquisada entre as crianças e os diferentes sujeitos com que se relacionam.

No quarto capítulo, descrevo a escola, sua estrutura física, suas características e os sujeitos que participaram da pesquisa: as crianças, os professores e os funcionários da escola. O relato que apresento neste capítulo foi construído através das entrevistas com os profissionais, das conversas informais, anotações registradas nos cadernos de campo e fotografias, e principalmente dos diálogos com as crianças que compunham a turma observada do 1º ano.

No quinto capítulo, apresento as crianças negras e suas contribuições para a pesquisa. A criança é entendida como sujeito histórico, social e cultural, é vista como produtora de ações e acontecimentos, como sujeito que participa, interage e constrói conhecimento. Afirmando a necessidade de escutá-las e entendê-las, de compreender como se relacionam e constroem conhecimentos entre si e com os/as professores/as. Este capítulo está dividido em duas partes que compreendem, respectivamente: “Conhecendo as crianças, suas vidas, suas culturas e suas relações”, e “Histórias sobre a vida das crianças”.

O sexto capítulo é dedicado à análise do material das entrevistadas realizadas com as professoras, diretora, coordenadora e funcionários sobre as crianças. O capítulo apresenta as “vozes” das professoras sobre as crianças negras no cotidiano da escola pesquisada. Este capítulo se encontra dividido em quatro categorias de análise: (1) Trajetória profissional e experiência das professoras; (2) os principais desafios declarados pelas professoras; (3) as crianças que frequentam a escola; (4) conflitos, preconceito, discriminação e racismo no cotidiano escolar.

À guisa de Considerações Finais, apresento os principais achados da pesquisa. Procuo fazer uma síntese do que este estudo se propôs a partir das questões enfatizadas. Os achados da pesquisa são concebidos como novas questões envolvendo a temática investigada.

Pesquisar e refletir sobre questões étnicorraciais com o olhar voltado para a criança negra no cotidiano é buscar pistas e indícios para a construção de uma educação de qualidade para todos. Sonho com outro mundo possível para todas as crianças negras e pobres, das camadas populares, que sempre estão na escola querendo aprender a ler a escrever em busca de uma cidadania mais justa e igualitária.

2

A perspectiva multi/intercultural e suas contribuições para a educação das relações étnicorraciais no cotidiano escolar

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social (CANDAUI, 2003, p.19).

Para a fundamentação dessa dissertação considerei importante dialogar com autores que pesquisam questões relativas à diversidade cultural, às diferenças e às relações raciais no cotidiano escolar. Também destaquei, pela sua relevância, a análise da Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e estabelece Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma.

Sendo assim, o presente capítulo está estruturado nos seguintes eixos temáticos:

- Educação, Multiculturalismo e a Perspectiva Intercultural.
- Relações Étnicorraciais e Cotidiano Escolar: o que dizem as pesquisas.
- As contribuições da Lei 10.639/03.

2.1

Educação, multiculturalismo e a perspectiva intercultural

Partindo da afirmação de que as questões multiculturais apresentam especificidades nos diferentes contextos, considere importante abordar as contribuições de autores de diversas procedências.

Apresentarei sinteticamente alguns desses autores que trabalham com as questões referentes ao multiculturalismo e à perspectiva intercultural no cotidiano escolar. Começarei pelo canadense radicado nos Estados Unidos Peter McLaren e pelo autor francês Jean-Claude Forquin. Abordarei também autores que estudam a perspectiva multicultural e intercultural no contexto brasileiro, como Vera Maria Candau e Reinaldo Matias Fleury.

Peter McLaren (2000) é professor e atualmente membro do corpo docente do Curso de Pós-Graduação em Estudos de Educação e Informação da Universidade da Califórnia nos Estados Unidos. Possui uma vasta experiência em diversas escolas públicas da periferia, e é um dos principais representantes da pedagogia crítica. Analisa o multiculturalismo como projeto político e enumera quatro principais tendências dentro desta abordagem. Ao propô-las reconhece que, na prática, essas tendências tendem a se interrelacionar.

Apresentarei a seguir as quatro tendências do multiculturalismo identificadas por McLaren (2000):

- Multiculturalismo conservador essa posição defende a hierarquização os diferentes grupos étnico-raciais, a superioridade branca, o projeto de uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, deslegitima outras formas de conhecer e aprender, saberes, línguas, crenças e valores diferentes, pertencentes aos grupos subordinados. Nesta concepção, “os multiculturalistas conservadores disfarçam falsamente a igualdade cognitiva de todas as raças e acusam as minorias mal sucedidas de terem “bagagens culturais inferiores” e a “carência de fortes valores de orientação familiar” (MCLAREN, 2000, p.113). Nesta visão, as contribuições dos grupos étnicos são reduzidas a “acréscimos” à cultura dominante, que tem por base os padrões que se baseiam no capital

cultural da classe média. McLaren afirma que esta é uma posição que deve ser contestada, pois utiliza o termo diversidade para encobrir seu caráter assimilacionista e hierarquizador.

- Multiculturalismo humanista liberal - afirma uma igualdade intelectual entre as diferentes etnias e grupos sociais, o que garantiria a todos competirem em uma sociedade capitalista. No entanto, para que esta seja possível é necessário promover uma igualdade de oportunidades. As desigualdades seriam produzidas pelas diferentes capacidades e empenho dos indivíduos. Esta posição acredita que as restrições econômicas e socioculturais existentes podem ser transformadas e modificadas com o objetivo de se alcançar uma igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos para que todos possam competir na sociedade. Esta visão, ao afirmar a igualdade existentes entre os grupos, sem questionar as relações sociais de poder, acaba fortalecendo o grupo social dominante. Propõe políticas de caráter compensatório orientadas a que grupos minoritários possam alcançar a cultura comum de caráter eurocêntrico ou ocidental e branca.

Para McLaren (2000):

Esta visão resulta freqüentemente em um humanismo etnocêntrico e opressivamente universalista no qual as normas legitimadoras que governam a substância da cidadania são identificadas mais fortemente com as comunidades político-culturais anglo-americanas (MCLAREN, 2000, p. 119 e 120).

- A terceira, multiculturalismo liberal de esquerda, enfatiza a diferença cultural e afirma que privilegiar a igualdade entre as raças/etnias pode abafar diferenças culturais importantes entre elas, as quais são responsáveis por valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferenciadas. Segundo McLaren, essa posição pode tender a essencializar as diferenças culturais e, portanto, tende a ignorar a construção histórica e cultural da diferença, “pois o multiculturalismo liberal de esquerda trata a diferença como uma essência que existe independentemente de história, cultura e poder (MCLAREN, 2000, p.120). Segundo o autor, acaba ocorrendo um certo elitismo populista que

valoriza as experiências dos grupos populares e étnicos e praticamente não leva em consideração a cultura dominante.

- E, por último, o multiculturalismo crítico ou de resistência que entende as apresentações de raça, gênero e classe como produtos de lutas sociais sobre signos e significados. Enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. McLaren (2000) afirma que o multiculturalismo de resistência também se recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual. O multiculturalismo de resistência argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e comprometida com a justiça social, posição que o autor defende e com a qual se identifica. Para o autor, “o multiculturalismo crítico tem de estar atento à noção de “diferença”. Diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia. A diferença ocorre entre dois grupos e entre muitos grupos e deve ser compreendida em termos das especificidades de sua produção. (MCLAREN, 2000, p.123,124).

Nesta perspectiva afirma:

O projeto que sustenta uma educação multicultural necessita estar situado a partir do ponto de vista não apenas do outro concreto, mas também do outro generalizado. Todos os direitos universais nesta visão devem reconhecer as necessidades e desejos específicos do outro concreto sem sacrificar o ponto de vista do outro generalizado, sem o qual torna-se completamente impossível falar de uma ética radical. (...) Justiça social é um objetivo que precisa ser situado histórica, contextual e contingentemente como o produto de lutas materiais sobre os modos de inteligibilidade, bem como de práticas institucionais e sociais (id, p. 150).

O autor propõe que é preciso assumir a questão da diferença e “criar uma política de construção de alianças, de sonhos compartilhados, de solidariedade que avance para além de posturas condescendentes (como, por exemplo, ‘a semana das raças’, que na verdade servem para manter as formas de racismo institucionalizado intactas” (id., 1997, p. 95).

Segundo McLaren, a tensão entre múltiplas etnicidades e a política da justiça universal é a questão urgente do atual milênio.

Outra contribuição fundamental de McLaren é a afirmação de se considerar a sala de aula como um espaço de narrativas no plural, para que a narrativa única, alicerçada na crença dos conhecimentos universais, seja problematizada. Só assim, se desafiará a branquidade e o eurocentrismo, pois será preciso abrir espaços para as múltiplas narrativas, sejam elas contra- hegemônicas ou não.

Para o autor, a questão central para os educadores críticos é desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupem com a especificidade “em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual etc. da diferença” (id. p 70).

Neste sentido, afirma que:

A pedagogia crítica tenta oferecer aos professores e pesquisadores um meio de melhor entender o papel que as escolas de fato representam dentro de uma sociedade dividida em raça, classe e gênero; e, neste esforço, os teóricos produziram categorias ou conceitos para questionar as experiências de estudantes, textos, ideologias de professores e aspectos do método escolar, que as análises conservadoras e liberais deixam com frequência inexplorados. (...) A natureza dialética da teoria crítica permite ao pesquisador em educação ver a escola simplesmente como uma arena de doutrinação ou socialização ou um local de instrução, mas também como um terreno cultural que confere poder ao estudante e promove a auto-transformação. (id, 1997, p. 195, 200).

A sala de aula, para McLaren, é, portanto, um local de socialização, de encontro, um espaço de múltiplas narrativas de construção, transformação e empoderamento não podendo ser reduzida a um espaço exclusivamente de instrução. Certamente esta é uma das grandes contribuições da pedagogia crítica por ele proposta.

A educação multicultural na perspectiva da pedagogia crítica opõe-se veementemente à persistência das desigualdades de raça, gênero e classe. E para isto é necessário “desenvolver uma práxis dialética que permita fazer uma relação entre a vida cotidiana e esses processos de globalização. Também devem ser capazes de auxiliar os alunos a ver essa dialética e tornar-se pesquisadores desse cotidiano”. (McLaren, 2004, p. 2)

McLaren afirma que será preciso usar as experiências de vida dos alunos e da comunidade como base do currículo. Nesta perspectiva, o educador precisa politizar suas aulas questionando a imposição da cultura hegemônica centrada no mercado, para que, além de aprender a ler e a escrever, os alunos possam compreender a realidade em que vivem. A arte da pedagogia crítica é criar um espaço onde cada um possa manifestar a sua opinião e desafiar a do interlocutor sem a silenciar, mesmo que os argumentos explicitados sejam muito diferentes dos próprios.

As considerações de Peter McLaren foram fundamentais para se compreender as tensões entre desigualdade e diferença. Para o autor, os sistemas de diferença existentes que organizam a vida social em padrões de dominação e subordinação devem ser reconstruídos. No livro “Multiculturalismo Crítico” (2000), ele convida educadoras e educadores críticos para uma “reescrita da diferença como diferença – em – relação” (p.134), para que possamos lutar pelas mudanças dramáticas das “condições materiais que permitem que as relações de dominação prevaleçam sobre as relações de igualdade e justiça social” (id. p.134).

McLaren (2001) apresenta algumas posições e ações necessárias aos educadores críticos:

- relacionar os processos de grupo que ocorrem dentro de sua sala de aula com a configuração capitalista de nossa sociedade;
- desenvolver uma práxis que permita fazer uma relação entre a vida cotidiana e os processos de globalização;
- orientar os alunos a ver essa dialética e tornarem-se pesquisadores desse cotidiano, de modo a ajudá-los a desenvolver um senso de responsabilidade pelos seus desejos, sonhos e ações. Será preciso usar as experiências de vida de nossos alunos e da comunidade como base do currículo.

Assim, este autor é de suma importância, na medida em que apresenta propostas para se pensar em uma prática multiculturalmente orientada a partir de uma pedagogia crítica que busque o empoderamento tanto dos/as alunos/as quanto dos professores/as.

Jean-Claude Forquin (1993, 2000), desde outro contexto, a França, afirma que o termo multiculturalismo apresenta dois sentidos: um sentido descritivo e um normativo ou prescritivo. Para ele, o multiculturalismo, no sentido descritivo, designa a situação objetiva de um país onde existem grupos de origem étnica ou geográfica diversa, falando línguas diversas, que não compartilham nem os mesmos modos de vida nem os mesmos valores. O sentido descritivo reflete a realidade multicultural, multiracial, multi-étnica, multireligiosa de uma determinada sociedade.

Quanto ao segundo sentido do multiculturalismo de caráter normativo, ou prescritivo, diz respeito às propostas, às políticas utilizadas relacionadas a se trabalhar a realidade multicultural. Neste sentido, o ensino multicultural deve colocar em ação certas escolhas pedagógicas, que são ao mesmo tempo escolhas epistemológicas e éticas, isto é, será preciso levar em conta a diversidade de pertencimentos e referências culturais dos alunos aos quais se dirige.

Com uma abordagem semelhante, Robert Jeffcoate (apud, Forquin, 1993) distingue o multiculturalismo:

Como objeto de estudo ou domínio de intervenção, e como conjunto de dispositivos políticos ou pedagógicos, tendo por meta tanto melhorar a situação escolar das crianças das minoridades étnicas quanto preparar todos os alunos, independentemente da composição étnica de suas escolas ou de seus bairros, para viver numa sociedade multi-étnica, o que implica, é claro, que este ensino se dirija a todos, e não somente aos alunos oriundos de minorias étnicas ou habitantes de bairros de população heterogênea (id. p.138)

Forquin distingue, também, duas abordagens na perspectiva prescritiva ou de intervenção no contexto do debate sobre o ensino multicultural: “unitaristas” e “separatistas”, que seriam duas posições orientadas para desenvolver na prática uma educação multicultural. Os “separatistas” ou “diferencialistas” propõem o respeito ao pluralismo cultural e acreditam que a escolarização deve se dar separadamente, baseada em critérios de pertencimento étnicocultural ou religioso. Forquin não aceita esta posição, pois considera que pode contribuir para reforçar

os preconceitos e a discriminação em relação às minorias étnicas. A segunda posição, a “unitarista”, ou intercultural, propõe a todos os alunos um mesmo tipo de escola, mas os conteúdos devem ser construídos a partir de uma pluralidade de tradições culturais. Segundo Forquin, o “multiculturalismo supõe uma possibilidade de confronto e de troca, isto é, são os indivíduos que se tornam, de certa maneira, multiculturais”. (FORQUIN, 2000, p. 62). Pois, “ a coexistência, o encontro, a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, levando em conta o que isso implica para cada um como promessa de alargamento e de enriquecimento de suas perspectivas, mas também considerando os riscos de desestabilização e conflito” (id. p, 62). Tal multiculturalismo, aberto e interativo, também é chamado de interculturalismo.

Assim,

a educação intercultural só pode conceber a atenção e o respeito que indivíduos de diferentes culturas merecem se ela for capaz, antes de tudo, de reconhecê-los como seres humanos genéricos, que apresentam uma vocação transcultural para a racionalidade. Só posso respeitar verdadeiramente a alteridade do outro se reconheço essa alteridade como uma outra modalidade possível do humano (FORQUIN, 1993, p. 63).

Forquin entende o interculturalismo como uma tendência do multiculturalismo, “que significa abertura, troca, intercomunicação, interação, reciprocidade, solidariedade objetiva” (1993, p.139). Pois, para o autor, a interculturalidade deverá se dirigir a todos os grupos, e não apenas aos grupos minoritários ou situados em áreas restritas, pois a educação intercultural busca promover a interrelação entre os indivíduos de grupos distintos.

Segundo a professora Vera Maria Candau (2005), temos que estar cientes de que existem diversos modos de entender o multiculturalismo, vários modelos de educação multicultural, assim como é importante que tenhamos consciência de que lidamos com diferentes conceitos de cultura e que esses conceitos precisam ser permanentemente definidos e explicitados em nossas pesquisas (Candau, 2005). Assim, o multiculturalismo é ao mesmo tempo um dado da realidade, pois vivemos em sociedades multiculturais e precisamos entender essa realidade, e

uma maneira de situar-nos em relação a este contexto e intervir nele através de práticas sociopolíticas, culturais e educacionais.

Para Candau (2006) em sintonia com Forquin, a perspectiva intercultural se situa no âmbito mais amplo da abordagem multicultural. Trata-se de um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica crítica e autocrítica, procurando valorizar a interação e a comunicação recíprocas entre os diferentes sujeitos e grupos culturais.

Para que possamos entender a perspectiva intercultural no contexto escolar, precisamos aprofundar no que ela significa e qual a contribuição dessa perspectiva para se pensar em uma educação que trabalhe com a diversidade étnico-racial e cultural no cotidiano escolar. Desse modo, cabe perguntar: quais seriam, então, os critérios básicos para se promover processos educativos em uma perspectiva intercultural. Candau (2005) enumera alguns que considera fundamentais:

- entender a educação como uma prática social em íntima relação com as diferentes dinâmicas presentes em cada sociedade concreta;
- articular as políticas educativas, assim como as práticas pedagógicas, procurando reconhecer e valorizar a diversidade cultural, além ter presente as questões relativas à igualdade e ao direito à educação como direito de todos/as;
- a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou momentos específicos ou a determinadas áreas curriculares, nem focalizar as atividades exclusivamente em referência a determinados grupos sociais. Busca um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, e todos os atores e dimensões do processo educativo;
- questiona o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, está presente na escola e nas políticas educativas e coloca uma questão fundamental: que critérios utilizar para selecionar e justificar os conteúdos – em sentido amplo - da educação escolar?
- a educação intercultural afeta não somente o currículo explícito, como também o currículo oculto e as relações entre os diferentes sujeitos no processo educativo.

A educação intercultural, assim concebida “orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social” (Candau, 2002, p.102).

Para a autora, educar na perspectiva intercultural implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre os diferentes grupos sociais, culturais e étnicos. Assim, Candau (2005) enumera alguns desafios para se trabalhar com a educação intercultural na perspectiva crítica. São eles:

- **Desconstruir:** para a promoção de uma educação intercultural, é necessário reconhecer o caráter desigual, discriminador e racista da sociedade brasileira, procurando questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola, nas políticas educativas e nos currículos escolares.
- **Articular igualdade e diferença:** é importante articulá-las no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, reconhecer e valorizar a diversidade cultural e a igualdade de direitos.
- **Resgatar** os processos de construção das nossas identidades culturais, tanto no nível pessoal como no coletivo.
- **Promover** experiências de interação sistemática com os “outros”. Reconstruir a dinâmica educacional: não se pode reduzir a educação intercultural a algumas situações e/ ou atividades realizadas em momentos específicos, mas esta deve afetar a todos os atores e a todas as dimensões educativas. É necessário também favorecer processos de “empoderamento”, principalmente de grupos sociais que foram historicamente excluídos da sociedade.

Nesta perspectiva, a partir dos desafios que a autora apresenta, podemos constatar que a educação pautada na perspectiva intercultural tem como público privilegiado grupos que foram historicamente excluídos do sistema educacional e social, e visa a reconstrução de práticas pedagógicas baseadas no reconhecimento de diferentes conhecimentos e da valorização da diversidade étnico-cultural e social, pois

educar na perspectiva da interculturalidade implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre os diferentes grupos e indivíduos que os constituem abertos e em

permanente movimento de construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural (CANDAU e KOFF, 2006, p.102).

Ao tratar das questões da perspectiva intercultural no cotidiano escolar e as questões da diversidade étnico-racial, estou levantando questões para a construção de uma educação que aposta na relação entre os diferentes grupos sociais e étnicos. Assim, a perspectiva intercultural busca a promoção de uma educação pautada na valorização do outro e das diferentes práticas socioculturais, na interrelação com os diferentes grupos em busca da construção de uma sociedade justa e mais humana, onde se possa articular diferentes políticas de igualdade e de identidade, na perspectiva da construção democrática.

As contribuições de Candau foram fundamentais para entendermos a perspectiva intercultural no cotidiano escolar. Uma educação que busca favorecer a construção de um projeto comum, no qual as diferenças sejam reconhecidas e integradas dialeticamente.

Outro autor em que me apoiei para pensar a perspectiva intercultural na educação foi Reinaldo Matias Fleury (2003, 2006, 2008), atualmente professor titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Fleury afirma que nos últimos anos vários autores e autoras vêm discutindo os significados, possibilidades e impasses do que está sendo denominado educação intercultural. Assinala que há grande diversidade de termos e concepções sendo utilizados para referi-se à relação e ao respeito entre os grupos sócio-culturais. Para o autor o termo multicultural tem sido utilizado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica. Afirma que, à medida que foi ampliando e aprofundando seus estudos, foi dialogando sucessivamente com diferentes concepções de educação multicultural e intercultural. Mas, hoje, entende o multiculturalismo “como indicador da realidade de coexistência de diversos grupos culturais na mesma sociedade, enquanto o termo interculturalidade serve para indicar o conjunto de propostas de convivência e de relação democrática e criativa entre culturas diferentes (FLEURY, 2006, p.14)

Segundo Fleury, a intercultura seria

este complexo campo de debate em que se enfrentam polissemicamente (constituindo diferentes significados, a partir de diferentes contextos teóricos e políticos, sociais e culturais) e polifonicamente (expressando-se através de múltiplos termos e concepções, por vezes ambivalentes e paradoxais) os desafios que surgem nas relações entre diferentes sujeitos sócio-culturais (FLEURY, 2006, p. 15)

Nesse enfoque, a perspectiva intercultural deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes a partir de um único direcionamento, unidimensional e unifocal. Passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre os diferentes sujeitos, criando contextos em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades (FLEURY, 2004)

Para o autor, a educação intercultural busca a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma interação que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos.

Fleury, em um artigo publicado em 2003 no periódico Revista Brasileira de Educação, ao abordar a Educação Intercultural afirma que o “trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural” (id, p.17)

Segundo o autor:

A educação intercultural assumiu a finalidade de promover a integração entre culturas, a superação de velhos e novos racismos, o acolhimento dos estrangeiros e, particularmente, dos filhos dos imigrantes na escola. (...) Nessa perspectiva, a intercultura vem se configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade. (...) O objeto de nosso estudo, assim, constitui-se transversalmente às temáticas de cultura, de etnia, de gerações e de movimento social. (2003, p.23)

Azibeiro e Fleury (2008) afirmam que nesta perspectiva a educação intercultural passa a ser entendida como um processo de construção na relação entre os diferentes sujeitos, procurando criar contextos nos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, criando contextos interativos, criativos e propriamente formativos. Desse modo, pensar na educação intercultural supõe a perspectiva que “pode tornar-se possível a dissolução de preconceitos e estereótipos e a produção de processos de subjetivação e constituição de identidades dessubalternizadas (AZIBEIRO e FLEURY, 2008, p.16)

Nesta dissertação, assumo a opção por uma perspectiva intercultural da multiculturalidade, em sintonia com o multiculturalismo crítico de McLaren, e com a posição de Candau e Fleury. Nesse sentido, a interculturalidade supõe a relação entre diferentes grupos sociais e culturais, com base na concepção do “reconhecimento do direito à diversidade e na luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes” (CANDAU, 2008, p. 47)

2.2

Relações raciais e cotidiano escolar: o que dizem as pesquisas

Para realizar uma primeira aproximação a esta temática, fiz um levantamento bibliográfico das pesquisas sobre crianças negras no cotidiano escolar. Para tanto, procurei identificar teses, dissertações, artigos de periódicos, trabalhos apresentados no concurso “Negro e Educação” - organizado pela Anped em 2000 e 2001 -, dando preferência às publicações a partir de 2000.

Apresento a seguir, as principais pesquisas identificadas que retratam a realidade da criança negra no cotidiano escolar: Eliane Cavalleiro (2003, 2005); Rita de Cássia Fazzi (2000, 2006); Marília Pinto

Carvalho (2004, 2005, 2007); Fúlvia Rosemberg e Edmar José da Rocha (2005, 2007)

Eliane Cavalleiro (2003, 2005) apresenta em suas pesquisas várias situações sobre a criança negra no cotidiano escolar e afirma que no momento atual urge um redimensionamento das ações voltadas para a superação das desigualdades entre negros e brancos na sociedade. Para a pesquisadora, as desigualdades raciais podem ser facilmente percebidas na sociedade e no cotidiano escolar.

Cavalleiro (2003), em sua pesquisa, “Do “silêncio do lar ao silêncio escolar”, realizada em uma escola municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo pelo período de 8 meses, semanalmente, em três salas de aula, analisou alguns procedimentos de crianças e adultos diante da diversidade racial, valores atribuídos pelos profissionais da educação à sua clientela; valores atribuídos pelas crianças aos seus pares; atitudes e práticas que confirmam a presença de discriminação e preconceito na escola. Cavalleiro apresenta um contexto marcado pela exclusão e discriminação das crianças oriundas das classes populares, onde o racismo ainda predomina nas relações vividas no espaço escolar e afirma “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola.” (id. p.98). Para a pesquisadora é flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte dos profissionais da escola sobre a presença das crianças negras no cotidiano escolar. Assim, as crianças identificadas como negras recebiam menor atenção e expressão de afeto por parte dos professores e professoras, e vivenciavam situações de inferiorização por parte das crianças consideradas brancas.

Cavalleiro (2005), em outra pesquisa em três escolas públicas de Ensino Fundamental, denominada “Discriminação Racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo”, realizou um estudo com alunos de 3ª e 4ª séries. Entrevistou professoras e observou as salas de aula, o que propiciou uma análise da qualidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar por parte dos alunos/as e profissionais da educação, no que se refere ao alunado branco e negro e às questões pedagógicas concernentes à educação pluricultural, antidiscriminatória e

anti-racista. Conclui que há necessidade de estudos sobre o processo de socialização de crianças e adolescentes negros e brancos, assim como sobre o processo de formação dos profissionais da educação. Analisando as falas dos profissionais da educação, familiares e crianças, identifica no cotidiano escolar uma estrutura racista e a presença de situações de preconceito e de discriminação raciais, em que a cor da pele orienta a qualidade das relações pessoais que são estabelecidas. Para a pesquisadora, é possível afirmar que as relações raciais no cotidiano escolar estão alicerçadas no mito da democracia racial, que defende que a sociedade brasileira não tem práticas racistas e que as pessoas negras ou brancas têm as mesmas possibilidades de ascensão social. Cavalleiro pergunta: “Em que medida a escola está preparada para lidar com a questão étnica? A escola está formando ou conformando os indivíduos a uma realidade já estabelecida, não possibilitando, assim, a alteração dessa realidade?” Para a pesquisadora foi possível observar e constatar que o trabalho na escola está permeado por lógicas de relações sociais e raciais em que os envolvidos no processo de escolarização (professores, diretores e demais funcionários) apresentam um pensamento orientado e influenciado pela estrutura racial da sociedade, segundo a qual a existência de racismo é negada. Não são reconhecidos os efeitos prejudiciais do racismo para os negros. Não são reconhecidos os aspectos negativos do racismo também para as pessoas brancas. Os profissionais afirmam reconhecer os prejuízos acarretados pelos estereótipos, pela discriminação e pelo preconceito, mas não buscam reverter esta situação e não evidenciam a tentativa de construção de uma forma sistemática de combate a esses preconceitos no cotidiano escolar.

Rita de Cássia Fazzi (2006), em seu livro “O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceitos”, focaliza o preconceito racial na infância, tal como construído e vivenciado pelas crianças de 7 a 9 anos de idade em duas escolas públicas de Belo Horizonte, uma situada na favela e outra em um bairro de classe média. Parte da constatação de uma escassez de estudos sobre relações raciais entre crianças. A pesquisadora entrevistou um grupo de 80 crianças de 8 a 9 anos de idade, realizando também uma intensa observação nas

escolas pesquisadas. Adota como estratégia a valorização da verbalização das crianças a respeito de suas concepções sobre raça. O foco principal da pesquisadora era entender o processo de estruturação e consolidação do preconceito racial através das percepções que as crianças tinham das relações raciais estabelecidas no cotidiano escolar: “como a criança aciona e experimenta essas noções em suas relações com outras crianças, e como aprende o que significa ser uma categoria racial, criando e recriando o significado de raça” (id. p.22). Segundo a autora, é de fundamental importância interpretar a fala da criança a partir da sua lógica e não da do adulto. Deixar que a criança explique a sua fala demonstrando o seu raciocínio sem interpretação do adulto e ter em mente que as crianças são atores sociais ativos. Evitar assumir uma posição de autoridade, ou seja, evitar assumir o papel de educadora com as crianças durante o processo da pesquisa.

As suas principais conclusões da pesquisa realizada são as seguintes:

- que a relativização do preconceito racial passa pela idéia de que somos todos iguais, e essa igualdade é fundamentada na crença de que “somos todos filhos de Deus” ou usando outro argumento mais laico de que “somos todos humanos”. No entanto, esse discurso da igualdade, exteriorizado pelas professoras, mascara o preconceito racial e não contribui para superá-lo. Para Fazzi, o discurso da igualdade circula entre as crianças e as faz condenar o preconceito racial e, ao mesmo tempo, se comportam preconceituosamente e agem com atitudes discriminatórias;
- assim, o discurso relativizador e o preconceito racial tornam-se componentes no desenvolvimento de socialização das crianças. De acordo com a autora, o discurso relativizador não apresenta força suficiente para impedir que o comportamento preconceituoso se desenvolva. “Sua eficácia é reduzida diante não só da pressão das representações preconceituosas existentes na sociedade brasileira mais ampla, mas também da ausência de uma discussão sistematizada e aberta da questão racial (FAZZI, 2006, p.214);
- um outro aspecto que a autora afirma diz respeito ao maior conhecimento ou a capacidade de elaboração que as crianças de classe

média, em sua maioria brancas, têm dos conceitos de preconceito e/ou racismo, em relação às crianças pobres, em sua maioria não brancas. A autora conclui que “crianças pobres estão menos aparelhadas para enfrentar o preconceito racial, apesar de terem que lidar com situações raciais estigmatizantes cotidianamente” (id, p.214);

- constatou que as crianças consideradas pretas/negras são alvo permanente de hostilidade e de rituais de inferiorização, estigmatizadas e depreciadas pelo grupo, fazendo com que as experiências inter-raciais no Brasil sejam produtoras e/ou estruturantes do preconceito racial. O comportamento preconceituosa foi identificado a partir das respostas dadas à pergunta feita pela pesquisadora: “por que você não gostaria de ser preto(a) ou negro(a)?”;

- entre as crianças pobres, de acordo com os relatos, os pretos/negros eram xingados e gozados na rua, na sala de aula, no recreio, na igreja, nos encontros face a face, na vizinhança, nas famílias inter-raciais, por colegas, familiares ou estranhos;

- as crianças de classe média relataram várias cenas em que pretos/negros eram xingados ou mesmo impedidos de participar de alguma brincadeira e chegaram a contar piadas racistas. Falaram também que alguns colegas xingavam e gozavam ou colocavam apelidos depreciativos em colegas pretos/negros, como macaca chita, nega do cabelo duro, etc. A pesquisadora constatou que esse clima de hostilidade foi explicado por várias crianças como atitudes racistas e lembrado como motivo para não quererem ser pretas/negras;

- finalmente, a falta de um debate aberto e de uma orientação intencional e planejada por parte dos agentes socializadores, em uma perspectiva de superar as atitudes e comportamentos preconceituosos, segundo a autora, “pode contribuir para que a tentativa de relativização se transforme em um discurso vazio e, de fato, escamoteador do preconceito racial” (id, p 216)

Marília Pinto de Carvalho (2004) realizou um estudo com o conjunto de crianças e professoras de 1º ao 4º ano de uma escola pública no Município de São Paulo, entre 2002 e 2003, com o objetivo de conhecer a produção do fracasso no cotidiano escolar de meninos e

meninas. Essa pesquisa buscou compreender os processos que têm conduzido um maior número de meninos do que meninas, e, em sua maioria de meninos negros e/ou provenientes de famílias de baixa renda, a obter conceitos negativos e a ser indicados para o reforço escolar. A autora, ao se perguntar quem são os meninos que fracassam na escola, encontrou uma dura realidade: os meninos que vão mal na escola são, em sua grande maioria, pertencentes às minorias raciais e provém de famílias de classe popular, demonstrando que o desempenho dos alunos está relacionado à situação de raça e classe. Assim, a pesquisadora constatou que o que determina a classificação racial das professoras, pelo menos no âmbito da escola estudada, a atribuição de raça às crianças teria como referência não apenas características fenotípicas, sexo e nível socioeconômico, elementos presentes na sociedade brasileira como um todo, mas também seu desempenho escolar.

O estudo de Fúlvia Rosemberg e Edmar J. Rocha (2007) pretendeu descrever e analisar como os estudantes paulistanos(as) da educação básica autodeclaram a cor/raça com um questionário igual aos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – entre a população adulta. O estudo teve como principal objetivo orientar o foco do campo de estudos sobre a classificação racial no Brasil também para crianças e adolescentes, pois segundo os pesquisadores, trata-se de faixa etária afastada desse tipo de inquérito e, também, é um tema pouco tratado na literatura brasileira. A aplicação dos questionários ocorreu em três escolas estaduais da cidade de São Paulo durante o mês de agosto de 2005 e foi aplicado coletivamente em alunos de três salas do 4º e do 8º ano das séries do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. Responderam ao questionário 238 alunos/as na faixa etária entre 9 e 21 anos. Os pesquisadores elaboraram um questionário, em três versões, mas foi aplicada apenas uma das três versões do questionário em cada uma das classes de cada série. As três versões dos questionários foram: Versão 1 – Qual a sua cor? A cor que melhor identifica você é... O que você entende por cor. Versão 2 – Qual a sua raça? A raça que melhor identifica você é... O que você entende por raça? Versão 3 – Qual a sua cor ou raça? A cor ou raça que melhor identifica você é... O que você

entende por raça? O que você entende por cor? A análise foi organizada com o objetivo de responder a três perguntas: se há diferenças nas respostas de acordo com o uso dos termos cor, raça, cor/raça na formulação da pergunta aberta. Se há diferenças nas respostas conforme sexo, série e autodeclaração de cor e/ou raça na resposta à pergunta fechada. As respostas das crianças e dos adolescentes são diferentes das respostas de adultos de acordo com informações na bibliografia disponível? Os resultados foram os seguintes:

- para todas as questões, o termo usado com maior frequência foi branco, ou seja, 40,7% na versão raça; 41% na versão cor; 34,2 na versão cor/raça e 38,7% no total, seguindo pelo termo pardo 26,1%. O termo negro foi utilizado com maior frequência em resposta às perguntas que incluíram o termo raça, e o termo preto foi mais usado em respostas às perguntas sobre cor, o que, segundo os autores, parece indicar sofisticação no uso dos termos, utilizando o discurso politizado “preto é cor, negro é raça” (ROSEMBERG e ROCHA, 2007, p.782).

- o “termo” mulato e indígena foram pouco utilizados, apenas, por quatro pessoas;

- o termo pardo foi usado mais vezes que o termo moreno nas três versões de questionário, pardo 19,8% e moreno 9,9% para raça; pardo 32,1% e moreno 7,7% para cor e pardo 26,6% e moreno 6,3% para cor/raça. Os autores verificaram uma frequência mais alta nas respostas aos questionários na versão cor. No conjunto das respostas, 26,1% evocaram o termo pardo e apenas 8%, os termos moreno ou moreno claro. Não encontraram diferenças notáveis entre as respostas dos alunos e as recolhidas em outras pesquisas. Unicamente houve uma maior incidência no uso do termo pardo entre as respostas dos alunos e menor uso do termo moreno.

Esse trabalho ressalta um aspecto importante das relações raciais na educação básica, com crianças e jovens: o fato de estender o conhecimento sobre o sistema de classificação racial para idades em regra não atingidas pelos inquéritos nacionais, fato esse que abordarei com as crianças que participaram da pesquisa que desenvolvi.

Rita de Cássia Fazzi (2000) em sua tese de doutorado “*Preconceito racial na Infância*”, abordou, indiretamente, a classificação e vocabulário racial em um estudo sobre o preconceito racial entre crianças de 6 a 14 anos, alunos de duas escolas: uma da camada popular e outra de classe média, em Belo Horizonte. A autora considera que o modo de classificação seja múltiplo e não bipolar. O termo moreno foi valorizado pelas crianças em sua pesquisa. Entrevistou 27 crianças pobres e 22 crianças de classe média, todas cursando o terceiro ano do primeiro ciclo, com idade de 8-9 anos. Para a autora, seus resultados dão pistas para a negatividade associada à categoria preto-negro. Quanto à valorização da categoria moreno, identificou na fala das crianças a diferenciação entre estas duas categorias. Segundo a autora,

no mundo infantil, ser socialmente como moreno representa uma vantagem, em relação aos que são socialmente definidos como preto-negro.(...) Reconhecer a positividade da categoria moreno não significa, no entanto, negar a existência do preconceito racial entre crianças, que se manifesta no processo de estigmatização da categoria preto-negro. Ser classificado nessa categoria expõe a criança a um ritual de inferiorização, de difícil escapatória, com prováveis conseqüências para seu desenvolvimento psíquico, emocional, cognitivo e social. (FAZZI, 2000, p.275)

As pesquisas apresentadas foram importantes para o estudo realizado, pois tratam sobre crianças negras e sobre os diferentes profissionais que participam do cotidiano da escola pública do Ensino Fundamental. Ressaltam as questões relacionadas à diversidade étnicorracial no cotidiano escolar e aquelas relativas ao preconceito e discriminação, tanto no contexto escolar como no contexto familiar.

2.3

As contribuições da Lei 10639/03.

Segundo o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA -, em uma edição especial nº. 13/2007, **Políticas Sociais-Acompanhamento e Análise**, um balanço dos últimos dez anos da política social brasileira na esfera federal entre os anos de 1995 e 2005, um dos momentos importantes em que a discriminação se faz presente na vida das pessoas é o momento de socialização via inserção escolar. De acordo com esta pesquisa, “são os estabelecimentos escolares, juntamente com as famílias, os espaços privilegiados de reprodução – e, portanto, também de destruição – de estereótipos, de segregação e de visualização dos efeitos perversos que esses fenômenos têm sobre os indivíduos” (id. p.282).

É possível reduzir as diferenças entre negros e brancos e o Brasil vem logrando algum êxito neste campo. Quase não há mais diferenças entre negros e brancos no que tange ao acesso à educação pré-escolar e até as diferenças em termos de taxa líquida de matrícula vêm caindo para os dois ciclos do fundamental. No entanto, as diferenças ainda são demasiadamente grandes. Negros ainda saem do sistema educacional com um ano e meio de educação menos que brancos, ganham apenas 53% do que ganham brancos e têm o dobro de chance de viver na pobreza. Se pretende realmente construir uma democracia racial neste país, serão necessárias ações mais energéticas que as praticadas até agora. (id. p.290).

Assim, neste contexto de desigualdade e discriminação racial, situo a importância das reivindicações e propostas históricas e as fortes campanhas empreendidas pelo Movimento Negro que têm pressionado o Estado brasileiro para formular projetos no sentido de promover políticas e programas para a população negra, e valorizar a história e a cultura do povo negro. Neste sentido, destaco algumas das principais contribuições da Lei 10.639/03.

Em 9 de Janeiro de 2003, o Presidente da República, Luiz Inácio da Silva, reconhecendo a importância das lutas anti-racistas dos movimentos sociais negros, alterou a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e

sancionou a Lei 10.639/03, que introduziu na lei nº 9394/96 os seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§1ª- O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§2ª- Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art.79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Sales Augusto dos Santos (2005), pesquisador e organizador da publicação da SECAD (2005) “Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03”, afirma que essa Lei é fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. O autor busca demonstrar que essa Lei não surgiu do nada, ou da boa vontade política, mas sim é resultado de anos de lutas e pressões do Movimento Social Negro por uma educação não eurocêntrica e anti-racista.

A obrigatoriedade de inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica constitui uma decisão política importante com repercussões, inclusive, na formação de professores. Assim, cabe pensar, que além de universalizar o ensino no Brasil, é preciso valorizar a história e a cultura de seu povo, tentando reparar danos que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e aos seus direitos. A história e a educação do negro não se restringe à população negra, pelo contrário, diz respeito a todos os brasileiros, pois todos devem educar-se como cidadãos atuantes em uma sociedade multicultural.

A Lei 10.639/03 supõe inúmeros desafios para a sua implementação. Ela não é de fácil aplicação, pois requer uma nova política e formulação de projetos no sentido de promover e valorizar a

história e a cultura do povo negro. Assim, no ano de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer – CNE/CP 1/2004 – que propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras e observar o cumprimento das Diretrizes. Este parecer é mais uma contribuição para o reconhecimento dos direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como para a valorização da diversidade, do que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. Esta nova legislação demanda uma mudança nos discursos, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Busca também que se reconheça a sua história e cultura, tendo como objetivo especificamente a desconstrução do mito da democracia racial na sociedade brasileira, que propaga a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os brancos, é por falta de competência, esforço ou interesse. Sendo assim, é preciso lutar para que os alunos e alunas recebam uma educação igualitária, que possibilite o desenvolvimento intelectual e emocional, independentemente de determinado pertencimento étnico-racial, para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Para tal, Marcelo Paixão (2008) afirma que esta lei foi uma das maiores conquistas do movimento negro contemporâneo no Brasil, pois supõe uma perspectiva contra-hegemônica desenvolvida por estudiosos da área da educação vinculados ao movimento anti-racista.

O autor destaca que sua implementação enfrentará os seguintes desafios básicos:

- A Formação de professores da rede de ensino fundamental e médio no sentido de eles efetivamente se capacitarem para a educação das crianças e jovens dentro de uma perspectiva multicultural e não simplesmente limitada ao estudo das lutas e cultura africana e afro-brasileira desde conhecidos aspectos

folclóricos, que não raras vezes, na contramão, acabam reforçando antigos estereótipos e preconceitos;

- Como fazer com que o espírito da Lei nº 10.639 possa ser aplicado para além dos cursos de história e geografia, englobando as outras áreas do conhecimento (português, matemática, ciências etc.), dentro da perspectiva transversal.

Nesta perspectiva, a Lei 10.639 poderá contribuir positivamente, se tais aspectos estiverem ocupando um papel de maior destaque na agenda dos atuais formuladores de políticas públicas na educação. Sales Augusto dos Santos (2003) afirma que será preciso pressão sobre os governos municipais, estaduais e federal para que esta Lei seja executável.

Convém ressaltar que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – MEC – vem se dedicando ao desenvolvimento de estudos, pesquisas e produtos para a formulação de uma política de inclusão social. Um dos principais objetivos dessa Secretaria é enfrentar as injustiças no sistema educacional do Brasil. Tem como princípio fundamental planejar, orientar e acompanhar a formação e a implementação de políticas educacionais, tendo em vista a diversidade de grupos étnico-raciais.

Para aprofundar o tema da diversidade étnicorracial e cultural na educação escolar também tomei como referência algumas de suas publicações como *Diversidade na Educação: reflexões/experiências* (2003); *Educação como Exercício da Diversidade* (2005); e *a História da Educação do Negro e Outras Histórias* (2005). Estas publicações incluem trabalhos dos seguintes especialistas: Nilma Lino Gomes (2003, 2005); Eliane Cavalleiro (2003, 2005); Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves. (2005); Ana Lúcia Valente (2003, 2005); Iolanda de Oliveira (2000); Kabengele Munanga (2005, 2006).

Uma outra publicação da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade com o título: *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnicorraciais* (2006), afirma que o objetivo deste documento é apoiar o trabalho pedagógico das escolas para a

construção de uma educação anti-racista e buscar valorizar e assegurar a diversidade étnicorracial, tendo a educação como um instrumento decisivo para a promoção da cidadania e do apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social, tomando como base os seguintes princípios:

- Socialização e visibilidade da cultura negro-africana;
- Formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate da discriminação racial e de gênero e à homofobia;
- Construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola;
- Valorização dos diversos saberes;
- Manifestação contra as formas de discriminação e não se omitir diante das violações de direitos das crianças. Assim, é necessário ter informação sobre os direitos que necessitam ser assegurados a todas as crianças.

Nesse sentido, reconhecer as diferenças é um passo fundamental para promoção da igualdade, sem a qual a diferença poderá vir a se transformar em desigualdade.

Abordei, de forma sucinta, contribuições provenientes da ampla literatura do campo dos estudos sobre multiculturalismo e interculturalismo, das relações raciais na educação escolar e as contribuições da lei 10.639. Sou consciente do caráter limitado e provisório da aproximação realizada a uma temática que vem sendo objeto de uma intensa e diversificada produção acadêmica. A partir dessas contribuições, percebo que determinados aspectos devem ser levados em consideração quando pesquisamos crianças no contexto escolar em uma perspectiva multi/intercultural e ainda mais, com o recorte racial por ser essa uma questão que suscita extensas discussões no contexto brasileiro. São eles: as crianças, suas histórias de vidas e relações nos espaços escolares, diversidade multicultural, racial e étnica

no cotidiano escolar; as relações entre a violência, diversidade étnico-racial e as diferentes abordagens dos educadores no enfrentamento destas questões. Esses são temas que estiveram presentes no desenvolvimento de nossa pesquisa de campo.

3

Estratégias metodológicas: os caminhos percorridos

Neste capítulo apresento a construção da metodologia utilizada na pesquisa de campo e a organização das etapas da investigação.

É importante deixar claro, uma vez mais, que este trabalho busca olhar para as crianças como atores sociais plenos de direitos (Sarmiento 2005, 2006; Sarmiento e Pinto 2005), rompendo com a lógica adultocêntrica. Para Sarmiento e Pinto, as crianças são atores sociais competentes, com características próprias, que se exprimem nos modos diferenciados através dos quais elas se interpretam, simbolizam e comunicam as suas percepções de mundo, interagem com outras crianças e com os adultos e desenvolvem a sua ação no espaço público e privado. As crianças, assim, são produtoras culturais.

Procuro nesta pesquisa ir ao encontro dos significados, das lógicas e dos conhecimentos das crianças negras, ouvindo, escutando o que elas têm a contar e a dizer.

3.1

A entrada no campo

Willian A. Corsaro¹ (2005), ao relatar a importância da entrada no campo para pesquisar crianças, diz que ela é crucial na etnografia, pois exige que os pesquisadores entrem no cenário e sejam aceitos pelos atores e dele participem, “porque um dos objetivos centrais como método interpretativo é o estabelecimento de um estatuto participante e uma perspectiva interna” (Corsaro e Molinari, 2005, p.194). O referido autor

¹ Willian A. Corsaro é professor de Sociologia na Universidade de Indiana, em Bloomington, nos Estados Unidos. Seus principais interesses relacionam-se com a sociologia da infância, cultura de pares das crianças e métodos de investigação etnográficos. É autor de “A entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas”. Revista Educação & Sociedade, vol.26, n.91, p.443-464, Maio/Ago.2005. Outro artigo do mesmo autor, que retrata a questão da entrada no campo, mas com enfoque na receptividade das crianças pequenas, “Entrando e observando nos mundos da criança”, encontra-se no livro: Investigação com crianças-perspectivas e práticas. Organizado por Pia Christensen e Allison James. Editora Porto, 2005.

afirma que, no desenvolvimento da investigação em espaços educativos com crianças pequenas, estes objetivos dependem de “lidar com e desenvolver a confiança de uma série de educadores adultos; obter conhecimento do funcionamento da estrutura social, natureza das relações interpessoais e rotinas diárias no local, ganhando aceitação de professores e alunos” (CORSARO e MOLINARI, 2005, p.194).

Assim, procurei escapar da forma usual da relação adulto-criança na escola e, seguindo os passos de CORSARO (2005), adotar uma estratégia de entrada “reativa”, ou seja, esperei que as crianças reagissem à minha presença. Ao entrar na sala de aula, fui apresentada aos alunos e logo uma criança falou: *quando cheguei à escola, ela já estava no corredor. Ela tem o nome da minha amiga.* As crianças ficaram eufóricas com a minha entrada. Havia uma cadeira vazia no final da sala e decidi sentar lá e ficar observando. As crianças olhavam, riam e conversavam entre si. Depois de vários olhares e risadas, começaram a me “entrevistar”, fazendo várias perguntas sobre a minha vida pessoal e profissional. Para a minha surpresa, minha aceitação foi rápida e fácil, pois já nos primeiros encontros, as crianças criaram estratégias de se aproximar e descobrir quem era esse outro (a pesquisadora) que estava entrando em sua sala de aula. Os registros, a seguir, são alguns exemplos dessa situação:

O primeiro encontro com as crianças foi em 18 de março de 2008. Fui recepcionada pela diretora, pela coordenadora pedagógica e pela professora. Ao ser apresentada às crianças, elas ficaram eufóricas, até então não sabiam que naquele momento um não ‘nativo’ iria participar de suas rotinas diárias. Os meninos e as meninas riam, conversavam e me olhavam, com olhares curiosos para saber quem era que estava chegando à sua classe. Sentei no final da sala e, em poucos minutos, uma menina veio me perguntar se eu iria ficar com elas até o final da aula e se eu participaria do recreio. Logo em seguida, as crianças que estavam sentadas próximas à minha mesa também começaram a conversar e a fazer várias perguntas sobre a minha vida pessoal e profissional para saber quem eu era e o que estava fazendo na sala de aula. Nesse dia também ouvi algumas histórias de vida das crianças, tanto pelas falas dos alunos, quanto pela falas das professoras (Caderno de Campo, 18 de março de 2008)

Lara²: “Você vai para o recreio com a gente?”
 Sara³: “Eu vou participar do recreio com vocês.”
 Sara: “Você gostou?”
 Lara: “Gostei!”
 Lara: “Você vai ficar até o final da aula?”
 Sara: “Eu vou.”
 Lara: “Você vai ficar quantos dias aqui?”
 Sara: “Acho que vou ficar um bom tempo com vocês.”

(Terminamos a conversa e a Lara saiu avisando para a turma que a ‘tia’ Sara iria participar do recreio com a turma).

Lara: “Eh! A tia,⁴ Sara vai para o recreio com a gente.”

(Neste momento outras crianças que estavam sentadas próximas à minha mesa começaram a me “entrevistar”⁵)

Jonatha: “Onde você mora?”
 Sara: “Moro no Rio de Janeiro do outro lado da ponte.”
 Jonatha: “Você mora longe!” “Você vai voltar amanhã?”
 Sara: “Vou.”
 Jonatha: “Quantos dias você vai ficar aqui?”

² Por questões éticas, optei por usar nomes fictícios para nomear as crianças que participaram da pesquisa. Tomo como referencial teórico para estas questões o artigo da professora Sonia Kramer: *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*. Cadernos de Pesquisa, n.º 116, p.41-59, jul/2002. Esta minha opção deu-se em respeito a uma fala de uma menina sobre o meu caderno de campo, em relação às minhas anotações. “Eu não gosto que você anote a minha fala”. Ao conversar e perguntar se ela gostaria de participar da pesquisa, respondeu: “Eu quero participar da pesquisa, mas não gosto que você anote minha fala”. Por outro lado, quando a pesquisadora utilizou a máquina fotográfica durante a pesquisa, e a mesma criança pedia para ser fotografada e mostrava-se disposta a conversar. Porém, diante da anotação de algum dado importante, sempre ouvia da menina: “Já vai anotar, no seu caderno, Sara? Por que tudo você escreve?”. Essa menina vive em um ambiente extremamente violento, na cidade de Niterói, e muitas vezes fui comparada pelas crianças como alguém que fica no morro anotando tudo que se passa na favela. “Lá no morro tem uma pessoa igual a você, anota tudo que se passa na favela. Por que você tanto anota? O que você está fazendo aqui na nossa sala de aula? Onde você mora?”. Muitas vezes fui entrevistada pelas crianças para saber quem eu era e o que estava fazendo ali, anotando e conversando com eles.

³ Nome da pesquisadora.

⁴ No primeiro dia da pesquisa deixei claro que eles poderiam me chamar pelo meu primeiro nome – Sara. Algumas crianças concordaram com a idéia, mas outras preferiram chamar de tia ou professora, ainda que eu explicasse que não estava ali como professora, que estava desenvolvendo um estudo na sala deles e com eles.

⁵ Várias foram as perguntas que as crianças fizeram sobre a minha vida pessoal e profissional. Deixo claro que essas perguntas aconteceram durante todo o processo da pesquisa. Perguntavam-me se eu era casada, se tinha filhos, se tinha pai, mãe e irmãos, se trabalhava com crianças, onde trabalhava, onde estudava, qual o nome da faculdade, etc. Para conhecê-los, eu também tinha que falar sobre minha vida, para que eles também falassem de si e por isso a pesquisa foi intensa neste processo de diálogos entre pesquisador e pesquisados. Foram vários momentos de conversas, risos, choros, brincadeiras, alegrias. Ouvi várias histórias contadas pelas crianças.

(Jonatha, desta vez, fez a mesma pergunta que a Lara já havia feito antes, sobre quantos dias a pesquisadora iria ficar no campo). (Caderno de campo, 18 de março de 2008)

Para iniciar a pesquisa na Escola Estadual Boa Vista⁶, a minha entrada em campo foi autorizada pela diretora, juntamente com a coordenadora pedagógica e a professora da 1ª série, que fazia parte da pesquisa. Tura (2003) afirma que essa entrada é o primeiro momento em que o pesquisador faz o contato com o seu campo de trabalho. Para a autora, há um longo processo de negociação nesta etapa, e um primeiro dado é uma boa receptividade⁷ da diretora, pois é ela quem autoriza a entrada do pesquisador no campo. A diretora e sua adjunta abriram o espaço da escola para que eu realizasse minha pesquisa. No desenvolvimento do meu trabalho fiz anotações sobre boa receptividade de todos da escola e, principalmente, a receptividade das crianças.

A entrada na escola é feita por um portão de madeira que dá acesso a um corredor com cerca de cinco metros, por onde se chega a um grande pátio coberto. Nesse corredor também se encontra uma escada que dá acesso ao segundo andar da escola, onde ficam situados a secretaria, a sala dos professores, os banheiros e cinco salas de aula.

A fotografia abaixo retrata a entrada no campo, pois, além de observar e anotar, também produzi vários registros fotográficos dos espaços escolares, das ações e dos movimentos das crianças. No momento dessas fotos, estava observando, anotando e fotografando a entrada dos meninos e das meninas, com seus pais, avós, tios e outros responsáveis. Meninos e meninas se preparavam para mais um dia de aula na Escola Estadual Boa Vista.

⁶ O nome escolhido para a escola também é fictício.

⁷ A professora Maria de Lourdes Rangel Tura, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ressalta a importância da entrada no campo, ou seja, os primeiros contatos com a escola e a diretora. Afirmei que é um dado favorável ser bem recebido pela escola e, principalmente, pela diretora, pois é ela quem permite sua entrada na escola para desenvolver a pesquisa. A esse respeito ver bibliografia.



Foto 2: A entrada da escola.

Logo na entrada havia alguns avisos, tanto para a comunidade interna, como para a comunidade externa da escola, e um desses avisos explicava que só era permitida a entrada na escola com a autorização da diretora ou dos funcionários. Fiz registros sobre essa preocupação com a segurança dos alunos e funcionários. Inclusive, na frente da escola, existia uma placa avisando que eles contavam com segurança 24 horas por dia. Em todos os corredores era preciso passar por portões e grades de ferro. As portas eram trancadas com cadeados e até as escadas eram protegidas por grades e trancadas com cadeados. Em todos os momentos em que permaneci na escola, sempre observei que os portões estavam fechados. A segurança era tanta que continuamente para ter acesso ao segundo andar da escola, onde ficavam situadas a secretaria e as salas de aula, tínhamos que passar por dois portões com grades e cadeados ou, se fôssemos pelo pátio, por um portão de madeira e duas grades de ferro.



Foto 3: Os meninos e as meninas esperando o portão da escola abrir.

3.2

A abordagem etnográfica e suas contribuições para a pesquisa com crianças

A etnografia é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Neste sentido, por assim dizer, a etnografia envolve “tornar-se nativo”⁸. Estou convicto de que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar na vida cotidiana das crianças – ser uma delas tanto quanto podia (CORSARO, 2005, p.446)

A etnografia é um método em que o pesquisador participa ativamente da cultura do outro e do mundo social que estuda, vivenciando, compartilhando e observando vários momentos das relações sociais e culturais do outro. O pesquisador ouve, escreve e interpreta o

⁸ E foi o que fiz, participei da vida das crianças, de suas culturas, vivências e experiências, anotando e fotografando, pelo período de 5 meses, durante 4 dias por semana e 4 horas por dia.

ponto de vista do nativo, ou seja, o modo como as pessoas que vivem num determinado universo social o entendem. Assim, ao usar o método etnográfico nas pesquisas com crianças, um pesquisador pode observar, anotar e fotografar as ações e práticas sobre a vida das crianças, procurando ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo em que vivem, ou seja, o método etnográfico permite uma observação direta e uma compreensão do ponto de vista dos nativos nesse caso, as crianças sobre o mundo em que se inserem.

Nesse sentido, para pesquisar e compreender o ponto de vista e os significados das crianças é de suma importância renunciar algumas hipóteses adultas, tais como, a convicção de que já conhece o que as crianças são, que suas ações diárias são comuns, que elas necessitam ser ativamente controladas ou que são passivas na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-las como sujeitos, e não como objetos de pesquisa, é aceitar que as crianças interagem ativamente com os adultos, com outras crianças, com o mundo, que são capazes de descrever suas experiências e vivências.

Tal método mostra-se bastante importante para se realizar pesquisas na área de educação, uma vez que a etnografia tem a finalidade de desvendar a realidade através de uma perspectiva cultural, pois é uma “descrição cultural” (GEERTZ, 1989, p.20), ela é uma produção de textos culturais que podem contribuir para a compreensão mais densa das práticas do cotidiano escolar. É uma prática descritiva que nos ajuda a interpretar as ações, os rituais, os símbolos e significados de diferentes maneiras, pois “na pesquisa de campo, o etnógrafo tem o dever e a responsabilidade de estabelecer todas as leis e regularidades que regem a vida tribal, tudo que é permanente e fixo” (MALINOWSKI, 1980, p. 24).

O método da etnografia na área da educação torna-se relevante e importante na medida em que a etnografia pode contribuir para descobrir as maneiras como os diferentes sujeitos vivem, seus significados, experiências, ritos, sentimentos e diferentes posições e visões de mundo, pois permite penetrar com profundidade a cultura do outro, ou seja, mergulhar na cultura do outro para captar o ponto de vista dos nativos, observando todas as ações e todos os movimentos dos nativos em sua

“plena liberdade”. “Sem dúvida, para que um trabalho etnográfico seja válido, é imprescindível que cubra toda a totalidade de todos os aspectos social, cultural e psicológico – da comunidade; pois esses aspectos são de tal forma interdependentes que um não pode ser estudado e entendido a não ser levando-se em consideração todos os demais” (MALINOWSKI, 1980, p.12).

Sendo assim, a minha postura enquanto pesquisadora foi capturar a perspectiva dos participantes e considerar seus diferentes pontos de vista, já que os estudos “qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17).

Sarmiento (2005) nos alerta que para pesquisar crianças é de suma importância estarmos atentos para a sua diversidade sócio-cultural. Quem são essas crianças que estamos pesquisando? Quais as condições sociais em que vivem? Qual a classe social, etnia, raça a que pertencem, o gênero, a região onde vivem? Para Sarmiento (2005, p. 369) “os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças”.

Uma criança da classe média européia, do gênero masculino, do grupo etário, por exemplo, dos 6 aos 12 anos, da etnia dominante e raça branca tem muito mais possibilidades de viver com saúde, de aceder à educação escolar, de ter tempo para brincar e de aceder a alimentos, roupas condições de habitação, jogos e espaços de informação e lazer, que uma criança do mesmo grupo etário, mas que tenha nascido em África ou na América do Sul, pertencente a meios populares e que integre o gênero feminino: são muito menores, neste caso, as possibilidades de estudar, brincar e aceder a bens de consumo, e muito maiores as possibilidades de estar doente e de ter sobre os ombros as responsabilidades e os encargos domésticos. Esta comparação, um pouco trivial, é ilustrativa da diversidade social das crianças, que ocorre se tomarmos cada um dos fatores de estratificação por si, ou se considerássemos a todos no seu conjunto (id, p.370).

Assim, o etnógrafo vai redescobindo o seu problema de pesquisa no campo, dada a natureza sócio-cultural da investigação, pois, ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, observa o dinamismo das situações internas, uma vez que a etnografia busca um olhar investigativo para compreender os símbolos, crenças, valores, regras, interpretações, costumes dos grupos estudados, por isso a

etnografia caracteriza-se como uma ciência da descrição cultural.

Geertz (1989) propõe que a etnografia seja uma “*descrição densa*” (p. 20) das dimensões simbólicas da ação social, pois o texto etnográfico favorece um diálogo e uma troca entre pesquisador e pesquisados. A etnografia tem a finalidade de desvendar a realidade através de uma perspectiva cultural, é uma produção de textos culturais que podem contribuir para a compreensão mais densa das práticas do cotidiano escolar. O trabalho do etnógrafo é quase como tentar ler um manuscrito estranho; sendo assim, é necessário realizar entrevistas com os informantes, observar rituais, interpretar os termos de parentesco e escrever em um caderno de campo.⁹

Geertz pergunta então, “o que faz um etnógrafo”? – “Ele escreve”. “Ele observa, ele registra, ele analisa” (Geertz, 1989, p.30 e 31).

Durante o período de março a julho foi o que mais fiz; escrevi por todos os lados por onde andava pela escola: na sala de aula, no refeitório, no pátio, na sala dos professores, nas reuniões pedagógicas, conselho de classe, na entrada e na saída da escola. Quando chegava em casa, digitava todo o relatório, procurando fazer das anotações do meu caderno de campo uma “*descrição densa*”. As crianças ficavam curiosas com a minha escrita e me faziam várias perguntas sobre o que tanto eu escrevia. Apresento algumas conversas das crianças com a pesquisadora sobre o caderno de campo.

Os registros a seguir são alguns exemplos do diálogo que teci com as crianças acerca do meu caderno de campo:

Meire, hoje, me fez várias perguntas sobre meu caderno de campo:

Por que tudo você escreve?

Você escreve muito rápido!

Por que você está anotando tudo?

Meire olhou, observou e perguntou: é sobre a nossa vida?

Ana Carla: Sara, deixa eu escrever esse seu texto?

Sara: Qual texto, Ana Carla?

Ana Carla: Esse texto que está aí no seu caderno.

⁹ De acordo com a etnografia, o diário de campo transformou-se no primeiro instrumento para o registro dos dados da pesquisa de campo, pois é nele que o pesquisador registra, anota, seleciona, levanta genealogias e mapeia o campo, ou seja, é o espaço reservado para as “*descrições densas*”, segundo Geertz.

(No momento da conversa, Ana Carla pegou meu caderno, olhou e depois passou a mão sobre a folha escrita e ficou observando o texto. No período que aconteceu a pesquisa Ana Carla ainda não sabia ler.)

O que você está fazendo na nossa sala de aula, Sara? - perguntou Paulo para a pesquisadora.

Sara: Eu estou fazendo uma pesquisa com vocês e por isso eu estou aqui em sua sala de aula.

Ela está escrevendo sobre a nossa vida,¹⁰ disse Tadeu para o Paulo.

Paulo responde: Ah! Você vai ficar aqui um bom tempo (Caderno de campo, 28 de março de 2008).

O que você tanto anota nesse caderno, Sara? perguntou Letícia para a pesquisadora.

Já vai escrever, Sara?! Por que tudo você escreve? perguntou Joana para a pesquisadora.

Outro dia estávamos conversando e Tereza perguntou sobre meu caderno de campo: “O que você está escrevendo, você vai mostrar para minha mãe?” “Não.” “E para minha avó?” “Também não.” “E para a professora?” “Não.” “Ah, que bom, pois senão a gente é chamada de fofoqueira e queimam a nossa língua.”

(Quando perguntei quem queimaria sua língua, ela não me respondeu e só falou que não podia conversar. Tereza deu um sorriso de alívio ao saber eu não iria deixar a professora ler o caderno de campo).

Tadeu estava presente na hora da conversa e comentou: “isto aí é

¹⁰ As crianças fizeram várias perguntas sobre o caderno de campo e chegaram à conclusão que eu estava escrevendo sobre a vida deles. Algumas relatavam suas vidas, sem que eu fizesse perguntas. Elas também falavam sobre o cotidiano da favela. Muitas vezes minha pesquisa saía de dentro da sala e entrava na favela através dos relatos feitos pelas crianças. Quero ressaltar a importância de uma etnografia com crianças de classes populares, pois elas têm muito a contribuir para com a pesquisa na área de educação. São crianças que têm uma experiência de vida, uma riqueza em suas vozes, uma competência em lidar com os acontecimentos do cotidiano, com a exclusão social. São crianças que dão valor para cada ato de solidariedade, sensibilidade, amor e carinho. Elas são observadoras e sensíveis. Nós, pesquisadores, temos muito que aprender com as crianças e, principalmente, com as oriundas das classes populares, negras em sua grande maioria.

um diário e não pode mostrar para ninguém, só ela pode ler. Diário só a pessoa que lê.” (Caderno de campo, 28 de março de 2008)

As perguntas continuaram durante um bom tempo, mas depois eles se acostumaram com o caderno de campo.

A descrição etnográfica é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis” (id, p. 31). Portanto, o método etnográfico é um método interpretativo que prioriza o ponto de vista do outro, compreendido a partir da pesquisa de campo, ou seja, da imersão no campo. O pesquisador, a partir da sua imersão no campo, observa, registra, faz análise de suas vivências e experiências, procurando desvendar os significados simbólicos de outras culturas, ou seja, no contexto da proposta apresentada, a cultura das crianças negras. Assim, “a etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação (SARMENTO, 2003, p. 153).

A etnografia é também uma observação ampla, participativa e viva, em que o pesquisador deve estar inserido para descrever os acontecimentos a partir da cultura do outro. “Os antropólogos não estudam as aldeias, eles estudam nas aldeias”, afirmou Geertz (1989, p. 32). Sendo assim, não estudei as crianças, mas *com* as crianças no seu cotidiano escolar. Nesta perspectiva, é de fundamental importância deixar que as crianças falem e dêem explicações sobre suas vidas, seus relacionamentos, suas culturas, suas vivências e experiências. Assim, dialoguei com as crianças negras, procurando entender a cultura como um processo fluido e dinâmico, pois a

(...) utilização da etnografia como ciência da descrição cultural coloca, então, o pesquisador em condições de observar os comportamentos em seu quadro natural e obter das pessoas observadas as estruturas de significação que tornam compreensível a trama de um comportamento. A prática etnográfica permite, assim, descobrir o saber cultural próprio dos indivíduos, assim como os meios pelos quais esse saber cultural é utilizado na interação social (SIROTA, 1995, p.271).

3.3

A coleta de dados: os instrumentos utilizados

Como entender as falas, os sentimentos e sentidos do universo da vida das crianças no contexto escolar, as imagens, os gestos, os silêncios, os olhares, as risadas, as brincadeiras, os choros, enfim, essas múltiplas linguagens do universo infantil? Para tal, “é preciso que o pesquisador se coloque no ponto de vista da criança e veja o mundo com os olhos da criança, como se estivesse vendo tudo pela primeira vez!” (SILVA, BARBOSA e KRAMER, 2005, p. 52)

Neste sentido, se há múltiplas linguagens e modos de se entender a criança, e em especial as crianças negras, optamos nessa pesquisa por várias formas de aproximação e registro das experiências vividas na escola. A utilização de múltiplos instrumentos de pesquisa pode contribuir para entender a complexidade do fenômeno estudado, pois assim o pesquisador terá maior possibilidade de análise, já que a abordagem etnográfica combina vários instrumentos para coletar os dados.

Marli André (2007) afirma que o pesquisador não deve se limitar à descrição das situações, mas

deve ir muito além a tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas do entender, conceber e recriar o mundo. A observação participante e as entrevistas profundas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador aproxime-se dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado (ANDRÉ, 2007, p. 45).

Sendo assim, para investigar a criança negra no cotidiano da Escola Estadual Boa Vista, tornou-se necessária a utilização dos múltiplos procedimentos de pesquisa orientados a exercitar uma escuta ativa e sensível, já que na busca das significações do outro, o investigador deve ultrapassar seus métodos e valores; para que o registro não seja reduzido à vigilância e à captura, mas orientado à troca, ao diálogo e à compreensão das falas, dos movimentos e das ações das crianças. Desta forma, utilizamos a observação participante, as entrevistas, as fotografias,

os desenhos produzidos pelas crianças, o registro escrito no caderno de campo. Observei também, durante a pesquisa de campo, outros espaços por onde as crianças e os professores circulavam, como por exemplo, o pátio, o refeitório, corredores, a sala de aula de uma turma de 1ª série, as reuniões pedagógicas, os recreios e a aula de educação física para as crianças da 1ª série.

3.3.1 A observação participante

Reconhecer as crianças como sujeitos próprios e não objetos de investigação significa aceitar que as crianças podem falar de “direito próprio” e relatar opiniões e experiências válidas (ALDERSON, 2005, p. 261).

Hoje, a Diretora Adjunta entrou na sala de aula, observou as crianças, conversou com a professora sobre o comportamento da turma, e, sobre o mesmo assunto, mais especificamente, com duas crianças. Notei também que ela olhava para a pesquisadora, pois ainda não nos conhecíamos. Marcos, sentado do meu lado, pediu para eu olhar para “o olho” da diretora: a diretora olha para todo mundo, disse a criança para a pesquisadora, e continuou falando: se você ficar aqui todos os dias ela vai olhar para você. Ela está olhando para você, olha o olhar dela. Ela quer saber quem é você, ela faz assim com a gente. Ela vem aqui todos os dias para olhar para a gente, pra conhecer a gente. Ela agora quer saber quem é você. Por isso ela tá te olhando. “Como você sabe que ela está me observando?” “Olha para o olho dela, olha como ela te olha” (Caderno de campo, 25 de março de 2008).

Para o desenvolvimento desta pesquisa me apropriei de autores do campo da antropologia cultural, pesquisa qualitativa, antropologia da criança e do campo da sociologia da infância e da educação. Dentre esses autores, destaco os trabalhos de Geertz (1989); Malinowski (1980); Sarmiento (2003, 2005); Tura (2003); André (2006); Lüdke e André (1986); Willian Corsaro(2005); Clarice Cohn (2005). Considero que esse diálogo interdisciplinar entre diferentes áreas do conhecimento foi rico e valioso para o desenvolvimento da minha pesquisa, tendo em vista a

complexidade das questões que emergiam diariamente inclusive do fato de os sujeitos da investigação serem crianças.

Vale destacar que utilizei a observação participante, uma vez que ela me permitia um contato pessoal e direto com os sujeitos da pesquisa, condição fundamental para a compreensão dos valores, dos significados, das práticas culturais, de visões de mundo e das crenças desses mesmos sujeitos. Reconheço que a observação participante se constitui em uma das principais fontes para a coleta e registro das vozes das crianças e ressalto: conversei muito com as crianças e vivenciei com elas o cotidiano de uma sala de aula e da escola como um todo.

Cohn (2005) afirma que o campo das análises que tem as crianças como foco é amplo e variado. Dessa forma, cada pesquisador pode se decidir pelo uso de diferentes procedimentos metodológicos como observação participante, complementada ainda com outros recursos, como desenhos e histórias elaboradas pelas próprias crianças e seus registros audiovisuais.

A etapa da pesquisa que envolveu a observação do cotidiano escolar foi desenvolvida durante o primeiro semestre do ano letivo de 2008, no período de março a julho, com uma carga horária de quatro horas de observação por dia. Frequentei a escola quatro vezes por semana, durante cinco meses. Esse mergulho no cotidiano foi fundamental, pois, em se tratando de crianças, é preciso muito cuidado, atenção e sensibilidade para os acontecimentos, conversas e diálogos em situações diversas. Para isso, foi preciso desenvolver uma relação próxima com as crianças, pois nos encontros as conversas com as meninas e os meninos foram sendo construídas.

Nesse sentido, fui criando um vínculo com as crianças, participando de todas as atividades que elas desenvolviam e produziam na escola, pois a “interpretação das culturas infantis não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem” (SARMENTO e PINTO, 1997, p.28). Durante a pesquisa, pude participar de muitas conversas entre as próprias crianças sobre suas vidas, suas famílias, o local de moradia, as amizades, as festas, assim como das

professoras e dos trabalhos que desenvolviam na escola e em suas comunidades cabe dizer que uma grande maioria dos alunos morava em favelas próximas da escola.

Meu objetivo foi o de apreender o ponto de vista deles e dos profissionais da escola pesquisada, seu relacionamento com sua vida e suas visões de mundo (MALINOWSKI, 1980, p.33).

Observei também, além de uma sala de aula da 1ª série, outros espaços tais como: sala de professores, sala da coordenadora educacional, aula de educação física para as crianças da 1ª série, refeitório, pátio, secretaria da escola, sala da diretora e da adjunta, reuniões pedagógicas, conselho de classe.

3.3.2 As entrevistas

Outra técnica utilizada foi a entrevista. Como afirma Brandão (2002), entrevista é trabalho e requer uma atenção permanente do pesquisador em relação aos seus objetivos, obrigando-o a aprender a olhar, escutar o que é dito e aprender a “refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, contradições, as expressões e gestos.” (id, p. 40). As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões, esclarecer os problemas observados, e ampliar as análises de temas significativos para o estudo.

Foram realizadas cinco entrevistas. A escolha dos profissionais entrevistados considerou critérios como a função exercida, a disponibilidade de tempo, o foco da pesquisa, além da possibilidade de privilegiar um professor de cada série, buscando-se um amplo conhecimento da escola que estava sendo investigada.

A diretora geral da escola não aceitou participar, declarando: “Você pode fazer as entrevistas com quem você quiser na escola, mas no momento não tenho tempo.” “Você pode fazer com a diretora adjunta e com qualquer funcionário.” Respeitei essa decisão e não insisti para que ela fosse entrevistada.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas após a conclusão da observação participante, ou seja, no mês de julho de 2008, permitindo uma maior abertura para aprofundar e compreender a realidade que estava sendo estudada, pois já havia uma relação construída entre as entrevistadas e a pesquisadora.

As entrevistas foram realizadas com a diretora adjunta da escola, com a coordenadora educacional e com três professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: uma professora do primeiro ano, uma do segundo e outra do quarto.

Foi significativo entrevistar a diretora adjunta para eu obter informações gerais sobre a escola, as crianças, as famílias e os profissionais como um todo. Além de sua ampla experiência no magistério e vasto conhecimento da escola, tinha experiência com coordenação, além de passagem pela direção da escola por curto período.

Outra entrevista, também bastante enriquecedora, foi feita com a professora do quarto ano, pois ela já tinha sido diretora da escola e há 20 anos atua nessa mesma instituição; atualmente, está só em sala de aula, em dois turnos, matutino e vespertino. Escolhi essa professora por conta de suas colocações nas reuniões pedagógicas, pois sempre se apresentava como uma pessoa preocupada com os alunos, tanto em relação ao aprendizado, como à vida delas. Preocupava-se com a questão da diferença na sala de aula, demonstrando grande angústia em não saber lidar com tantos problemas sociais, como por exemplo, a violência, o desemprego e a carência financeira, já que a grande maioria dos alunos é moradora de favelas e tem famílias monoparentais, assumidas, em geral, pelas mulheres.

Quase todas as professoras entrevistadas têm uma ampla experiência no magistério, com um tempo de serviço de quase 20 anos em sala de aula. A diretora adjunta e a professora do quarto ano são formadas em Pedagogia, com especialização em supervisão e administração escolar.

A Coordenadora Pedagógica é formada em Ciências Biológicas, possui licenciatura e atualmente está fazendo o curso de Psicologia. Essa professora atuava em sala de aula, mas, no momento em que realizei a

pesquisa, tinha sido readaptada para a função de coordenadora educacional.

As outras duas professoras entrevistadas possuem o Normal com ampla experiência nas séries iniciais, com cursos na área de Educação Especial, Educação Infantil e Alfabetização. Ambas são novas na escola objeto da pesquisa, mas possuem experiência em outras escolas públicas e particulares.

As entrevistas foram realizadas no ambiente escolar, mais especificamente, na sala de cada entrevistada. A entrevista com a diretora adjunta foi realizada na sala principal da direção e a diretora geral estava presente durante sua realização.

O roteiro das entrevistas¹¹ foi construído de acordo com as questões centrais da pesquisa, além das questões que emergiram a partir das observações participantes. O roteiro foi o mesmo para todas as entrevistas, com algumas modificações, visando uma maior adequação à especificidade de cada entrevistado.

As entrevistas foram estruturadas da seguinte maneira: no primeiro momento, foi solicitada uma pequena apresentação minha para a professora que estava sendo entrevistada; ela respondeu um breve questionário com três tópicos: dados pessoais (nome, idade, cor e religião); formação acadêmico-profissional e participação em movimentos, organizações, sindicatos, grupos comunitários. O segundo momento da entrevista foi desenvolvido tendo por base treze perguntas abordando os seguintes aspectos: trajetória profissional e seus maiores desafios; tempo de serviço na escola; caracterização da clientela da escola; suas diferentes características raciais, sociais, religiosas, de gênero etc; as tensões ou dificuldades que enfrenta na escola; como são os relacionamentos das crianças entre si e com os adultos; presença de conflitos, preconceitos, e discriminação no cotidiano escolar; como a escola lida com as crianças negras e moradoras de favelas; contribuições dos cursos de formação para a prática pedagógica. Lembro que durante

¹¹ O roteiro das entrevistas encontra-se em anexo.

minhas observações e conversas informais travadas nas salas de aula, procurei focalizar esses mesmos aspectos.

3.3.3

O registro fotográfico

Outro procedimento metodológico utilizado durante todo o processo da pesquisa foi o registro fotográfico. A máquina entrou em cena como uma outra possibilidade para apreender a realidade investigada e apresentá-la através de imagens que expressam o cotidiano da escola pesquisada e as situações ali vivenciadas.

A fotografia, enquanto extensão da nossa capacidade de ver, constitui-se naturalmente em um instrumento da observação participante (Rouillé, 1991) na busca de dados antropológicos. Ou seja, a função da fotografia é a de destacar um aspecto de uma cena a partir do qual seja possível se desenvolver uma reflexão objetiva sobre como os indivíduos ou os grupos sociais representam, organizam e classificam suas experiências e mantêm relações entre si (GURAM, 1995, p.160)

Guram (1995), destaca ainda que a fotografia não é apenas expor aquilo que é visível, mas, sobretudo, tornar visível o que nem sempre é visto. Assim, as imagens colocadas no texto permitem deixar as marcas das crianças, seus momentos de estudos, de brincadeiras, das corridas pelo pátio, a entrada na escola, no recreio, no refeitório, na sala de aula, pois a fotografia é a matéria-prima visível da realidade, que se encontra permanentemente em movimento.

Comecei a fotografar logo após ter iniciado a pesquisa de campo, fazendo com que a máquina fotográfica se tornasse parte da pesquisa, estando presente todos os dias, assim como o caderno de campo. Muitas vezes as crianças pediam para serem fotografadas. Produzi uma quantidade enorme de fotografias: do prédio da escola, das crianças, das salas de aula, do pátio. Fotografei murais, cadernos das crianças etc. Produzi um rico material empírico em imagens fotográficas. As crianças ficavam eufóricas ao ser fotografadas e imediatamente queriam ver como ficaram. Eu queria fotografar os detalhes, os acontecimentos, as ações

das crianças na escola pesquisada, e, numa oportunidade, ao fotografar a entrada das crianças e a organização deles na hora de formar a fila, fui surpreendida pela pergunta de uma menina: “Moça, você é fotógrafa?”

Segundo Guram (1995),

(...) a contribuição mais importante que a fotografia pode trazer à pesquisa e ao discurso antropológico, a meu ver, reside no fato de que, pela sua própria natureza, ela obriga a uma percepção do mundo diferente daquela exigida pelos outros métodos de pesquisa, dando assim acesso à informação que dificilmente poderia ser obtida por outros meios (Guram, 1995: p. 157).

A fotografia nos apresenta uma possibilidade de apreensão e percepção da realidade, tornando-se um instrumento importante de detalhes, o que estimula um novo olhar sobre a vida social através das informações contidas nas imagens, e permite uma melhor leitura e compreensão da situação estudada. Afinal, “quem olha, olha de algum lugar” (Chauí, 2006: p. 35), olhar que, nesse caso, é o do pesquisador que medita, reflete e investiga a vida cotidiana em busca de informações para ver e conhecer através dos acontecimentos do dia-a-dia. Sua “visão se faz no meio das coisas e não de fora dela. Ali onde o visível se põe a ver e se vê vendo” (idem: p. 59).



Foto 4: Uma menina produzindo um desenho em sala de aula.

3.3.4

O desenho da criança

Além dos movimentos, das ações, dos gestos, das brincadeiras, das danças, das conversas e canções registradas através do meu “olhar” e da máquina fotográfica, utilizei os desenhos produzidos pelas crianças ao longo de todo o seu processo. Esses desenhos foram se mostrando como um outro procedimento metodológico de coleta de dados. Eles retratavam suas realidades, seu cotidiano, seus sonhos. Fiquei emocionada com algumas histórias reais que estavam sendo retratadas pelos desenhos das crianças. Histórias reais sendo desenhadas pelas mãos de meninos e meninas mostrando suas vidas, experiências, anseios, crenças, sentimentos e emoções. Os desenhos, ao longo de todo o processo da pesquisa, foram se tornando um dado importante para coleta de informações sobre suas condições de vida, seus pensamentos, sobre o seu cotidiano social e cultural, os desenhos são uma forma de registro histórico, social e cultural.

Para Coles (1992)

Não é difícil, olhando desenhos e pinturas de crianças, perceber as significativas influências de suas experiências pessoais – ou os reflexos de raça, classe, região ou momento histórico no sentimento do que é importante na vida de um menino (COLES, 1992, p. 8, apud. LEITE, 1998, p. 143).



Foto 5: Uma menina negra desenhando sua casa.

Após a coleta de dados, fizemos uma triangulação das diversas informações, um cruzamento da informação recolhida a partir da observação, das entrevistas e das fotografias e desenhos das crianças. “Em síntese, a triangulação dos métodos de recolha de informação, bem como a multiplicação das fontes, obedece ao duplo requisito da abrangência dos processos de pesquisa e da confirmação de informação” (SARMENTO, 2005, p.156, 157).

No entanto, somos conscientes de quê:

A pesquisa empírica só tem sentido se admitirmos de antemão que a realidade é mais complexa que a teoria, o que implica, necessariamente, que o trabalho de campo faça surgir novas questões não contempladas no corpus abstrato geral (João Teixeira Lopes: 1996, p. 91).

Após delinear o caminho percorrido e as estratégias metodológicas privilegiadas, apresento, nos capítulos seguintes, a análise dos dados da pesquisa realizada: a escola, as crianças e os depoimentos dos diferentes profissionais que dela participaram.

4

“A nossa escola é uma escola que atende crianças moradoras de favelas e em sua maioria crianças negras”.

Neste capítulo apresento o campo da pesquisa empírica, a estrutura física da escola, suas características e os sujeitos que participaram da pesquisa: as crianças, as professoras e os funcionários da escola. Reitero que o relato que apresento foi colhido através das entrevistas com os profissionais, das conversas informais, das anotações e fotografias registradas nos cadernos campo, e, principalmente nos diálogos com as crianças que compunham a turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

Subdividi este capítulo em quatro itens, assim discriminados: a Escola Estadual Boa Vista, seus sujeitos e sua realidade; o pátio e seus rituais; a sala de aula e o refeitório da escola.

4.1

Contextualizando a Escola

A pesquisa foi realizada em escola pública no município de Niterói, que denominei Escola Estadual Boa Vista¹². A escolha se deu por ser uma escola pública, com as séries iniciais do Ensino Fundamental e por receber uma clientela da classe popular, sendo a grande maioria de alunos negros, moradores de três favelas da cidade de Niterói.

Niterói é uma cidade que apresenta o melhor índice de qualidade de vida do Estado, sendo a 3ª cidade brasileira de acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil. Este índice é mensurado pelos indicadores de saúde (longevidade); educação (alfabetização) e renda. É o município mais alfabetizado do país (96,45% da população com mais de

¹² No período em que se realizou a pesquisa, a escola se encontrava em reforma, ou seja, havia pintado toda a fachada, os banheiros do térreo estavam sendo reformados; a biblioteca estava fechada para reforma e uma vez tivemos que sair da sala e ir para o pátio, pois o pedreiro entrou na sala e informou à professora que precisava consertar a porta.

15 anos sabe ler e escrever), e o mais escolarizado do país, segundo dados do INEP – (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério da Educação).

4.1.1

A Escola Boa Vista

A Escola Boa Vista está localizada no centro de Niterói, em uma área comercial, e foi inaugurada em 1966. Ela atende do 1º ano do Ensino Fundamental ao 1º ano do Ensino Médio. Cada turno – manhã, tarde e noite – tem 14 turmas. A pesquisa focalizou o período da tarde, composto por alunos das séries iniciais, ou seja, do 1º ao 5º ano. No período da manhã são desenvolvidas as aulas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, assim como três turmas do primeiro ano do Ensino Médio; no período da noite, além das turmas da segunda etapa do Ensino Fundamental, estão também as compostas por alunos do Programa Educação de Jovens e Adultos – EJA. A escola tem 1.100 alunos nos três turnos. As turmas das séries iniciais (1º ao 5º anos) são constituídas por cerca de 25 a 30 alunos e contam com 9 professores.



Foto 6: O Prédio da Escola Estadual Boa Vista

A unidade escolar fica próxima a três favelas e sua clientela é, na grande maioria, moradora dessas favelas: crianças de famílias de camadas populares, de baixa renda, muitas delas negras; há também a presença de crianças e famílias nordestinas, segundo depoimentos dos profissionais e das próprias crianças que participaram da pesquisa.

A escola ocupa uma área pequena, em uma rua comercial e de fácil acesso. O espaço escolar distribui-se em área externa descoberta onde as crianças brincavam na hora do recreio. Nessa área não há nenhum tipo de material para dar suporte às brincadeiras. Era simplesmente um espaço onde as crianças brincavam de correr, pique-pega, figurinhas e outras brincadeiras inventadas por elas mesmas. Na escola não há quadra de esportes e as crianças, além de realizarem suas atividades ao ar livre, também podiam brincar no pátio coberto da escola.



Foto 7: Pátio Coberto da Escola



Foto 8: Pátio descoberto da Escola

Nessa mesma área coberta as crianças fazem filas para ir para as salas de aula. Esse local é usado na hora do recreio, pois a parte descoberta é pequena e não dá para todas as crianças brincarem. Tal pátio dá acesso a um corredor, com cerca de uns 20 metros, que, por sua vez leva ao refeitório, ao bebedouro, à cozinha, à despensa e aos dois banheiros, que no período da pesquisa, se encontravam em reforma.



Foto 9: Primeiro corredor da escola. Do lado esquerdo se encontram: os banheiros, o refeitório e o bebedouro.

Ao final desse corredor situam-se dois lances de escadas que levam aos dois pavimentos da escola, assim divididos:

- primeiro andar: 5 salas de aula, uma sala de professores, dois banheiros e uma secretaria, que era, ao mesmo tempo, a sala da diretora geral e de sua adjunta. Todas as salas ficam situadas na parte esquerda do prédio, e a secretaria em frente ao corredor, tendo uma visão privilegiada para que todos os funcionários da secretaria, os diretores e coordenadores pudessem acompanhar os acontecimentos em torno das salas de aula e dos corredores;
- segundo andar: outro corredor enorme, com 9 salas de aula, uma sala de coordenação, dois banheiros e uma biblioteca que ficava em frente ao corredor. As salas de aula ficavam todas situadas do lado esquerdo do prédio. No período em que foi realizada a pesquisa, a biblioteca se encontrava fechada para reforma. A escola não dispunha de nenhum funcionário para atuar naquele local e, em quase todas as reuniões pedagógicas, as professoras perguntavam quando ela voltaria a funcionar. A sala de informática também se encontrava fechada por falta de funcionários qualificados para a área.

Registrei no meu caderno de campo o seguinte depoimento de uma professora:

O governo enviou computadores para as escolas, mas não capacitou um profissional para lidar com a tecnologia. Quando enviar um profissional, os computadores não vão mais funcionar, pois estão parados e enferrujados. Como eu vou com a minha turma com 30 ensinar a mexer no computador¹³? (Caderno de campo, 4 de abril de 2008)

Neste sentido é possível afirmar com Juarez Dayrell (2006) que “a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários” (id, p. 147).

4.1.2

O pátio da escola Boa Vista e seus rituais

O pátio coberto se encontra no térreo do prédio de dois andares. Em torno dele também se situam outros espaços escolares: do lado esquerdo ficam o bebedouro, dois banheiros - masculino e feminino - , a cozinha e o refeitório; do lado direito, o pátio descoberto - para ter acesso a este local é preciso passar primeiro pelo pátio coberto.

O turno da tarde funciona das 13:00h às 17:00h, e se inicia com os alunos entrando no pátio coberto. As crianças, enquanto o sinal não soa, ficavam jogando “bafo”¹⁴ em grupos, sentadas no chão. Havia

¹³ Essa é a fala de uma professora da 4ª ano do Ensino Fundamental feita durante uma reunião pedagógica, da qual eu participei. As professoras sempre perguntavam para a coordenadora pedagógica sobre a abertura da sala da biblioteca, da televisão, do vídeo e da sala de informática. No período em que fiquei na escola não presenciei nenhum professor usando esses materiais. Também a escola não dispunha, no momento da pesquisa, de nenhum material didático para as professoras e as crianças. No recreio não havia nenhum brinquedo disponível. As crianças ficavam correndo pelo pátio ou jogando figurinhas. As reuniões pedagógicas aconteciam de 15 em 15 dias, sempre às sextas-feiras, sob a supervisão da Coordenadora Pedagógica. Na semana em que acontecia a reunião pedagógica, as crianças eram dispensadas às 15h.

¹⁴ As crianças chamavam essa brincadeira de “bafo”, mas as professoras e os funcionários chamavam de figurinhas. Essa brincadeira predominava na escola, ou seja, no pátio, na sala, na

os que ficavam em rodinhas, conversando, os que corriam, observavam os jogos e as conversas e os que ficavam em suas respectivas filas, aguardando a inspetora chegar para organizar a entrada nas salas de aula.

Segundo MacLaren, “explicar um ritual é inevitavelmente examinar as dimensões simbólicas da vida social. Os rituais são melhor entendidos através de uma compreensão dos símbolos” (MCLAREN, 1995, p. 81).

Na Escola Boa vista, há muitos rituais protagonizados pelas crianças já no momento da entrada e no próprio pátio coberto da escola. Um dos meus registros ilustra bem essa afirmativa:

Hoje cheguei à escola às 12h e 30min. e fiquei observando a entrada das crianças no pátio e seus rituais: eles chegam com suas mochilas nas costas, algumas bem velhas, sujas e desgastadas, com uniformes velhos, outros sem uniformes, de chinelos ou tênis, mas todos chegam, para mais um dia de aula. A inspetora abre o portão e as crianças vão entrando e formando suas filas. Cada série tem sua fila. No turno da tarde são duas turmas de cada série, então começa-se pelo 1ª e vai até o 5º ano do Ensino Fundamental. Este é um local onde eles já sabem que têm que chegar e ficar em filas, mas algumas crianças não ficam e começam a se reunir em grupinhos para jogar o bafo. O bafo é a principal brincadeira da escola e tanto meninos como meninas gostam de jogar bafo. Meninos e meninas sentam no chão, em rodinhas, para jogar ou ficam em rodinhas conversando em pé aguardando o sinal soar. Meninos e meninas correm, empurram, batem, brincam, riem e choram. As mochilas das meninas são da cor rosa em sua grande maioria; as mochilas dos meninos são azuis, pretas e cinzas. O sinal soa e começa o ritual da fila: “vamos, todos na fila, acabou a figurinha”. Os meninos continuam sentados no chão jogando figurinhas, outros/as em pé em rodinhas conversando. O sinal toca novamente e a inspetora torna a chamar atenção da turma: “vamos, não ouviram o sinal tocar. Fila! Vamos!” “Todos retinhos, um atrás do outro”. A inspetora começou a andar pelo corredor para observar fila por fila quem estava encostado na parede. As meninas ficam na frente, os meninos ficam atrás, pois algumas professoras falam isso para os meninos. Primeiro as damas, disse um garoto para a professora. Meninos atrás! A Diretora chega e pede para que todos fiquem em silêncio, pois iriam começar a oração. Neste momento ela chama atenção das crianças sobre o comportamento e sobre os direitos e deveres para com todos. “Vocês têm que respeitar os colegas e respeitar as professoras. A gente não pode xingar um coleguinha, a gente não

entrada e na saída eles sempre estavam brincando de bafo. O interessante é que brincavam meninos e meninas juntos, sem separação. A professora que participou da pesquisa não gostava dessa brincadeira na sala de aula e sempre pedia para as crianças guardarem as figurinhas, mas sempre eles queriam brincar e subverter as regras na sala e no pátio da escola.

pode desrespeitar o professor. Xingar, hoje, um coleguinha, é crime e o seu pai pode pagar por isso. Quem xingar o coleguinha vai ganhar uma suspensão e depois vai ser convidado para se retirar da escola, pois não pode xingar o coleguinha. Todos devem ter cuidado com as palavrinhas quando se dirigirem aos colegas, é preciso ter cuidado quando for falar com um coleguinha, pois o palavrão pode machucar o outro e quem estiver xingando o colega pode ser chamado para conversar com a diretora e levar uma advertência.”(Caderno de campo, 29 de abril de 2008)

Todos prontos nas filas, ou seja, série por série, a inspetora pede silêncio, pois iniciará a oração. E sempre quem começava a oração era um aluno/a do 5º ano, a pedido da inspetora ou da diretora adjunta, que também às vezes estava presente para realizar esse ritual. Todas as crianças, antes de irem para suas salas, rezavam o Pai Nosso. A diretora adjunta sempre conversava com as crianças e pedia para que naquele dia corresse “tudo na paz de Jesus!” Algumas crianças sempre chegavam depois do sinal e depois da oração. Terminada a oração, as crianças eram enviadas para suas salas e até chegar nas sala de aula as filas eram desfeitas, e não percebíamos mais a separação entre meninos e meninas, pois eles estavam juntos correndo pelos corredores. Para chegar à sala da turma onde desenvolvi a pesquisa era preciso passar por dois corredores e dois lances de escada e, até lá, todos os alunos e alunas corriam. Mas, quando chegavam à porta da sala o comportamento mudava completamente, pois lá se encontrava a professora:

São 15h:30min, o sinal soa. Todos correm para a mesma direção, para o local da fila no pátio coberto. Quando chego ao pátio percebo que tem uma fila só de meninos. Acho estranho e penso que só houvesse meninos nesta sala, sem perceber que era a outra turma do 1º ano, pois estavam em outra posição. Quando olhei, as meninas estavam encostadas na parede e a professora estava chegando para subir com a turma. Neste momento a inspetora me chamou e perguntou se eu poderia subir com a turma (com a qual desenvolvo a pesquisa) e respondi que sim. Um menino imediatamente perguntou para a inspetora se não iria formar fila de meninos e fila de meninas, mas ela não escutou. Subi com a turma, mas eles fizeram a maior confusão. Eles já sabem que eu não exerço nenhuma autoridade e que eu estou ali para observá-los e não para controlá-los. Quando chegam à porta os rostinhos mudam, eles ficam sérios e tentam mudar o comportamento rapidinho. Pois, como diz McLaren (1991) passam do “estado de esquina de rua” ou recreio para o “estado de estudante” (Caderno de campo, 28 de março de 2008)

E o próprio MacLaren (1991) afirma:

Os rituais podem ser considerados “ruins” se eles restringem as subjetividades dos estudantes, colocando limites no discurso de oposição, no diálogo reflexivo e na crítica. E os rituais podem ser considerados “bons” se criam uma alternativa à hegemonia (contra hegemonia) que possibilitará aos participantes refletir criticamente sobre o modo pela qual a realidade é percebida e compreendida (p. 130).

Posso afirmar que os rituais vivenciados na escola pesquisada não proporcionavam aos alunos crítica ou reflexão sobre a realidade vivida lá e na sociedade como um todo, mas serviam para reforçar as visões hegemônicas da nossa sociedade, pois ainda continuam transmitindo e reforçando os valores predominantes e o *ethos* de uma estrutura social, elitizada, hierarquizada e de classe média. Os rituais na escola pesquisada serviam para o controle, para a normalização, e não provocavam as crianças a refletirem sobre suas experiências de vida ou sobre as questões que às vezes emergiam, a partir das próprias vozes das crianças. Os rituais reforçavam uma visão homogeneizadora e monocultural da cultura escolar e da escola¹⁵.

¹⁵ Estou utilizando os conceitos adotados por Forquin, que chama a atenção para o fato de que a cultura escolar se refere aos conhecimentos intencionalmente trabalhados na escola, de modo especial, na sala de aula. Forquin (1993) trabalha o conceito de cultura da escola e procura ampliar a sua percepção das dinâmicas vividas na escola e dá subsídios para uma visão mais complexa e abrangente do cotidiano escolar. Muitas vezes o que predomina nessas instituições é uma cultura escolar rígida, padronizada, ritualística, pouco dinâmica e que pouco dialoga com o contexto cultural das crianças e dos jovens que fazem parte desse ambiente.



Foto 10: Meninos e meninas entrando no pátio para se organizarem em filas.

No entanto, havia também os espaços de descontração e espontaneidade:



Foto 11: Crianças brincando no pátio coberto no recreio.

Eram 15h:10min., estávamos no pátio e observei as crianças e suas relações - os meninos e as meninas, as crianças negras e as crianças brancas e as brincadeiras, os símbolos, os gestos e as produções de conhecimentos que se dão neste espaço de correr, brincar, de intrigas, encontros, amizades, choro, riso, machucados, palavrões, danças, músicas, corrida, figurinhas, rodinhas, esbarrões e conversas. Conversas em grupos de meninos, de meninas e em grupos de meninas com meninos.

Hoje, as meninas brincaram com os meninos de pique-cola. Primeiro, as crianças fizeram uma grande roda e aí uma delas começou a dar ordens para iniciar a brincadeira. Jussara era a líder. Tiraram no “par ou ímpar” quem correria primeiro para tentar colar os outros. As crianças começaram a colocar os dedos no meio da roda e Jussara observava se o resultado foi par ou ímpar. Quem for ganhando vai saindo e o último a ficar vai correr atrás dos colegas para tentar colar. Ao colar todos os colegas, começa tudo novamente em uma roda com par ou ímpar. Para a escola, eles ainda não sabem o que é par ou ímpar, mas nas brincadeiras eles aprendem na prática, no coletivo, na dúvida, na invenção e reinvenção dos acontecimentos e também na improvisação. “Sara, 17 é par ou ímpar”?

“É ímpar, Jussara, conta aí nos dedos”, disse Rodolfo para Jussara. “É ímpar, Sara”. Jussara perguntou para mim, mas não respondi e aí o Rodolfo falou: “É ímpar, Jussara”. “Ah, tá”, disse Jussara. (Caderno de campo, 29/05/2008, pp. 123, 124)

4.1.3

A sala de aula é um mundo social....



“Uma sala de aula, com efeito, é uma pequena sociedade” (DURKHEIM, 1922 apud SIROTA, 1994, p.15).

“As crianças são atores sociais, participam das trocas, das interações, dos processos de ajustamento constantes que animam, perpetuam e transformam... a sociedade. As crianças têm uma vida cotidiana, cuja análise não se reduz à das

Foto 12: A sala de aula

instituições”(Sirota, 2001, p.10)

Conforme já explicitado, a observação na sala de aula começou em março de 2008 e se deu numa turma de 1ª série do Ensino Fundamental no turno da tarde, pelo período de 5 meses. Estive na escola sessenta dias, ao longo desses cinco meses. Ao todo, foram duzentas e quarenta horas de observação.

As salas de aula são claras e arejadas; possuem ótima luminosidade, tanto natural como artificial; equipadas com mesas e cadeiras muito desgastadas, incluem armários pichados, com portas quebradas. Todas as salas possuem duas janelas, cortinas e dois ventiladores. São decoradas com cartazes, murais que sempre mudam, de acordo com o trabalho que realizado pelas professoras.

O mobiliário da escola não estava em bom estado de conservação; as mesas e cadeiras estavam todas riscadas, os armários pichados, com portas quebradas e sujas. As paredes estavam também bastante sujas. Um fato interessante era que a escola, mesmo com seu mobiliário velho e as paredes manchadas, estava sempre limpa, ou seja, no período em que

a frequentei sempre encontrei as auxiliares de serviços gerais limpando e arrumando o espaço.

Na escola sempre víamos algumas siglas pelas paredes, mesas, cadeiras como, por exemplo: a sigla A.D.A¹⁶. As crianças na sala de aula sempre conversavam sobre suas moradias e ressaltavam a presença de “comandos” na favela. O diálogo registrado na sala de aula entre as crianças mostra a realidade vivenciada por elas.

No final da sala, observo 3 crianças conversando sobre o morro. Ricardo pergunta:

- Ronaldo, onde você mora?
- No Sabão.
- Lá é comando Vermelho?
- Não, lá é A.D.A.
- Ricardo, agora, pergunta a outro menino:
- E você, onde mora?
- José responde: No Boa Vista.
- Lá também tem comando? Lá é qual comando?
- José não responde, e fica quieto, mas o Ricardo perguntou novamente qual comando que dominava a favela dele.
- O Ricardo fala:
- O nosso comando é A.D.A. O seu é C.V.¹⁷?
- Não, o nosso comando também é A.D.A. O C.V. quis invadir, mas aí o A.D.A não permitiu, estava todo armado com cada arma!
- Tatiana observa a conversa juntamente com a pesquisadora, mas não fala nada. Pergunto para Tatiana o que é “comando.”
- Não sei não, tia.
- Por que eles falam de comando, Tatiana?
- Não sei, só sei que na favela eles pintam as paredes com essas letras pra dizer que ali é aquele comando, entendeu? Na minha tem A.D.A. (Caderno de campo, 20 de maio de 2008).

A sala da 1ª série ficava situada no primeiro andar, próxima à secretaria da escola. A sala era organizada por cinco filas, em cada fila cabiam, aproximadamente, seis crianças. A mesa da professora ficava situada perto do quadro negro e do lado direito da sala. Além de mesas e cadeiras, a sala de aula tinha um armário, onde estavam guardados alguns livros de matemática, ciências e o material que as crianças

¹⁶ A.D.A (Amigos dos Amigos) é a sigla da facção criminosa que comandava uma das favelas representadas pelos usuários da escola. Esta sigla estava presente nas paredes das salas, nos corredores, nas mesas, cadeiras e armários e nas conversas das crianças.

¹⁷ C.V. (Comando Vermelho) é a sigla da facção criminosa rival da A.D.A

usavam em sala, como caderno, cola, tesoura, papel, etc. Alguns alunos vinham para a sala sem material, mas a professora sempre procurava conseguir o material escolar para essas crianças. Observei também que os cadernos de algumas delas eram reaproveitados. A direção da escola sempre que elas pediam dava lápis, apontador e caderno para as crianças.

No final da sala havia outro quadro negro, que era usado como mural e nele a professora sempre colocava cartazes, desenhos e atividades feitas pelas crianças. Ele também era usado para afixação de avisos de outras turmas dos turnos matutino e noturno.

A turma da 1ª série era composta por vinte e oito crianças, 12 meninas e 16 meninos, entre 7 e 14 anos de idade¹⁸. As crianças se sentavam geralmente por grupos da mesma comunidade, e estavam misturados meninos e meninas. No entanto, percebemos algumas separações em relação ao local da moradia, pois as crianças do centro de Niterói quase não se relacionavam com as que viviam na favela, sendo que algumas crianças não falavam que moravam na favela. Durante a pesquisa ouvi várias crianças comentarem que não moravam e nem gostavam da favela:

-“Eu não moro na favela.

-Você mora sim, eu vejo você descer o morro. Ele mora, professora, na favela só que ele não gosta de falar que mora lá. Eu acho porque chamam a gente de favelado. Eu não ligo, pode me chamar de favelada, eu moro lá”.

-“Eu não gosto da favela. Minha mãe gosta da favela, mas eu não gosto. Lá tem polícia e bandido e uma bala perdida pode acertar na criança e até matar. Meu padrinho foi morto assim. Ele estava sentado assistindo um jogo e aí veio polícia deu uns tiros e pegou a costa dele e aí ele morreu. A polícia entra e mata, mata adulto e mata criança”, disse-me Tereza. (menina negra de 8 anos)

¹⁸ Um dado interessante nesta pesquisa é a defasagem série/idade das crianças. As que estão com idade avançada são meninos e meninas negros/as que não tiveram acesso à educação infantil. A realidade não se mostra tão promissora para as crianças brasileiras, em especial para as crianças negras. O acesso à educação infantil vem aumentando em todo o País. Comparando os anos de 2005 e 2006, percebe-se que a proporção de crianças de 4 a 6 anos matriculadas na pré-escola subiu de 72% para 76%. Em números absolutos, esse crescimento representa mais 500 mil crianças matriculadas nessa etapa da educação básica. No entanto, apesar da melhoria no indicador nacional, o percentual de crianças negras fora da pré-escola subiu, no mesmo período, de 16% para 21%, segundo dados do Caderno UNICEF 2008.

-“Mas não é só na favela que tem polícia, todo lugar tem policia, disse Ana Carla”.
(menina negra de 9 anos)

-“Mas na favela tem mais polícia. Tem policia que só entra e prende, mas tem polícia que entra e mata”. (menino negro de 7 anos) (Caderno de Campo, 9 de junho de 2008).

Das 28 crianças, 21 moravam em favelas e 7 no centro de Niterói, em prédios. As 21 crianças que viviam em favelas moravam em casas ou barracos, de acordo com suas falas. Em relação ao pertencimento étnico-racial optamos por privilegiar a expressão das crianças. Essa questão será apresentada, de forma mais específica, no capítulo 5 desta dissertação. Segundo a diretora e as professoras entrevistadas, aproximadamente 80% dos alunos/as da escola são moradores de favelas e a maioria negra. Algumas crianças falavam com sotaque nordestino, mas, por outro lado não gostavam de dizer que eram nordestinos.

4.1.4 O Refeitório

O refeitório fica situado no térreo da escola. Os/as alunos/as chegavam em uma grande fila, acompanhados pelas professoras que perguntavam a cada um se iria almoçar. As crianças que moravam no centro de Niterói quase não entravam no refeitório, pois almoçavam em suas casas e traziam seus lanches - sucos e biscoitos; os sucos eram guardados na geladeira do refeitório. Quem não almoçava, ia direto para o pátio. Todos os dias a refeição era servida às 15h. No período em que fiquei na escola pude observar que eram sempre as mesmas crianças que sentavam nos bancos do refeitório, ou seja, eram crianças negras em sua maioria e moradoras de favelas:

“Tia, eu não almocei”. (Menino negro, 8 anos. Este menino chegava à escola às 10 horas da manhã para almoçar e só ia embora depois do jantar que era servido para o turno da noite, pois a mãe não estava trabalhando e ele não tinha pai, que fora “morto pelo crime.”)

“A gente não tem horário de almoço para comer em casa”.

“Eu vim sem almoço”. “Minha mãe sai cedo pra trabalhar e às vezes eu faço almoço, às vezes não, e aí eu almoço na escola”¹⁹ (Menina negra, 9 anos).

“Eu não almocei, Sara”. “Por quê?” “Porque não tinha nada na minha casa.” (Menina negra, 7 anos) (Caderno de campo, 2/06/2008, p. 140)

Com freqüência presenciei incidentes que explicitavam a precariedade da vida de muitas crianças:

Eram 13h, e eu estava chegando à escola para mais um dia de pesquisa. As crianças já se encontravam na sala de aula. Chegando ao corredor, vi uma criança deitada no chão, em frente à porta de sua sala de aula, e o guarda da escola estava tentando conversar com ela para retirá-la de lá. Perguntei para o guarda se a criança estava passando mal. “Ele não tem nada não, só não quer entrar para a sala para estudar, quer ir embora”. A sala onde a criança estudava se encontrava com a porta fechada. Abri a porta, conversei com a professora e ela me disse que a criança não queria estudar. Neste momento, acho que a coordenadora percebeu minha entrada na escola e veio observar o que estava acontecendo. Conversou com o aluno e pediu que ele se levantasse. A professora pediu para a coordenadora levá-lo à secretaria e ligar para seu padrasto. Fiquei curiosa para saber sobre esta situação e acompanhei a criança até a secretaria da escola, pois já conhecia sua história. Na secretaria, a coordenadora perguntou ao menino se ele havia almoçado, e ele respondeu: “Eu não almocei hoje”. Fernando é magrinho e irmão da Tereza, que estuda na sala onde desenvolvi a pesquisa. Esses dois irmãos também passavam muita dificuldade financeira na época em que aconteceu a pesquisa. Segundo a professora e a escola, essas duas crianças sobreviviam do lixo e com a ajuda do Bolsa Família (Caderno de Campo, 25 de março de 2008).

¹⁹ Esta criança tem 9 anos e já trabalha, ou seja, ela arruma, lava e faz almoço. A mãe dela é faxineira de uma creche e, segundo a criança, a mãe sai de manhã e só retorna à noite, e ela tem que fazer os serviços de sua casa e, às vezes, ela só arruma a casa e almoça na escola. Essa menina é negra, e está repetindo a 1ª série.



Foto 13: Crianças no Refeitório da Escola.

Nessa outra situação, também fica evidente que as crianças, em sua maioria, vinham para a escola sem almoço.

O professor de educação física entrou na sala de aula e deu 'boa tarde' para as crianças e a turma o cumprimentou. O professor falou que estava muito fraco o 'boa tarde' e perguntou se eles não tinham almoçado. Quase todos/as levantaram as mãos e falaram que não tinham almoçado”, pois essas crianças vão sem almoço para a sala de aula (Caderno de campo, 15 de março de 2008).

Todas as segundas-feiras havia um cardápio pregado na parede do refeitório, indicando o que será servido durante toda a semana. Este cardápio era para os três turnos – pela manhã e à tarde serviam um almoço; à noite é servido um jantar, às 18h, ou seja, no momento em que os alunos/as estavam chegando à escola. O espaço do refeitório possuía mobiliário próprio, com mesas e bancos dos dois lados, direito e esquerdo - para que as crianças comessem sentadas e em grupos - e um balcão para que pudessem se servir de acordo com sua vontade.

A alimentação era servida em pratos *duralex*; havia *colheres*, e não se fazia uso de garfos nem de facas. A cozinha era equipada com todos os utensílios necessários para uma cozinha industrial. As cozinheiras serviam as crianças, cada turma no seu horário, pois o espaço do refeitório não comportava todas as crianças sentadas, somente duas turmas por vez.

Na Escola Boa Vista as crianças recebiam uma refeição composta, quase sempre, de feijão, arroz, carne, verduras e legumes, sopa e uma sobremesa que poderia ser uma fruta ou um doce de banana ou de leite.

Todos tinham de entrar na fila para pegar o almoço, e cada um ia recebendo seu prato e sentando. O refeitório tinha 4 mesas grandes com enormes bancos. As crianças sentam em grupos e geralmente eles eram formados somente por crianças negras, pois este local, como já foi dito, é mais frequentado por elas.



Foto 14: Refeitório da Escola

O refeitório também era um local de encontros, conversas, diálogos, risos, brigas e choro...

O sinal tocou às 15h, hora do almoço para as crianças. “Vamos guardar os materiais e formar uma fila. Fila de meninos e fila de meninas”, disse a professora. Fomos para o refeitório almoçar. O almoço foi feijão, arroz, carne moída, e a sobremesa foi doce de leite. Sentei perto da Junia, da Tereza, do Henrique e de sua irmã, que faz a 2ª série, e de mais 4 meninas de outras turmas, mas da mesma comunidade das crianças da 1ª série. Henrique percebe que estou ali para observá-los. Henrique diz para mim: “Eu sei o que você está fazendo aqui! Você está observando a gente! Você observa tudo o que a gente faz.” Todos são negros e o assunto era sobre cabelo. Hoje quase todas vieram com um penteado afro – Junia passou a mão no cabelo da amiga e disse que estava muito bonito e bem feito. Cada menina estava com um penteado afro diferente e com enfeites. Elas são magras e altas e algumas têm aplique no cabelo. No refeitório, são poucas as crianças brancas que almoçam, as mais frequentes são as negras, moradoras da favela. Lá, as crianças procuram sentar em grupos por comunidade, ou seja, local de moradia. Almoçamos e fomos para o pátio brincar. (Caderno de Campo, 29 de maio de 2008)

Como já foi apontado, a vida das crianças, com seus contextos tão vivos e plurais é muito visível no cotidiano da escola pesquisada. Vários acontecimentos demonstram isso: as histórias que elas contam sobre mortes, armas, drogas e bandidos, e as falas das professoras e de alguns pais a quem eu tive acesso.

Assim, seria preciso mais tempo para um profundo mergulho nesse cotidiano, mergulho que nos fizesse compreender essa complexa realidade. Apesar de ser uma escola toda gradeada, com portões fechados e muita segurança, posso afirmar que esta é uma escola que acolhe os alunos negros, pobres, moradores de favelas e das camadas populares.

Consideradas as peculiaridades da escola pesquisada, esperamos que as leitoras e leitores tornem-se próximos do ambiente, das vozes, das questões, das crianças e dos profissionais que constroem o cotidiano desta escola. A seguir, passaremos, para a apresentação das crianças, dos registros escritos, fotografias, falas e desenhos das crianças que compõem o relato sobre suas vidas e experiências do que é ser criança neste contexto social e escolar.

5

**“O que você está fazendo aqui na nossa sala de aula?”
“Ela está escrevendo sobre a nossa vida”.**

Eu não posso estar no lugar do outro, mas posso vê-lo dentro de mim e também ver-me nele. Mas eu nunca presumiria falar pelo outro, que é perfeitamente capaz de fazê-lo por si mesmo. Eu só posso tentar criar condições para que os outros falem com suas próprias vozes, que não necessitam ser filtradas por mim. Mas se eles falarem por suas próprias vozes não há garantia de que sejam ouvidas. Estou tentando é educar os ouvidos da classe dominante branca para que saiba escutar. Não estou tentando educar os olhos e os ouvidos dos oprimidos, por que estes só podem educar a mim. Não tenho como falar por eles, mas posso falar com eles. Isso é muito importante: falar em solidariedade com o oprimido e não falar por ele (MCLAREN, 2004).

O estudo de caso se desenvolveu procurando-se observar as crianças negras e suas relações com as demais crianças no cotidiano escolar, principalmente no cotidiano de uma sala de aula, mas também no refeitório, no recreio, nos corredores, na aula de educação física²⁰, na entrada e na saída da escola.

Neste capítulo apresento algumas características das crianças²¹, bem como histórias contadas por elas próprias sobre suas vidas, experiências e vivências, especialmente aquelas relacionadas aos objetivos desta pesquisa.

²⁰ A escola não tinha professor de educação física e essas aulas só aconteceram por causa dos professores de uma Universidade privada que desenvolviam o estágio dos alunos do curso de Educação Física na escola Estadual Boa Vista. Eram 12 estagiários e 2 professores/as da Universidade que acompanhavam essas aulas. Cada aula era de uma hora, todas as terças-feiras. A pesquisadora participou de todas as aulas da turma do primeiro ano do ensino fundamental, num total de oito, realizadas no primeiro semestre de 2008.

²¹ Todos os dados sociais das crianças foram colhidos através de suas falas, das professoras e demais funcionários da escola. Essa foi uma pesquisa que privilegiou as falas das crianças em todas as etapas. Como a turma era composta de alunos/as que, em sua maioria, eram vizinhos, primos e irmãos, o trabalho foi sendo desenvolvido com muita tranquilidade.

5.1 Conhecendo as crianças, suas vidas e suas relações

Como já afirmei, esta pesquisa teve como objetivo entender como as crianças negras se relacionavam, se viam e se percebiam em interação com outras crianças e com os adultos. E, sendo assim, ao estudar as crianças no cotidiano escolar, não podemos deixar de relacioná-las ao contexto social, ou seja, às suas experiências pessoais, sociais e culturais. Conforme Kramer (2002), seria enriquecedor se considerássemos a criança como sujeito da história, ao invés de olhar para ela como um sujeito descolado de sua classe social, de sua cultura, de sua etnia e de sua história. Esta pesquisa procurou trilhar por este fio condutor. Kramer defende “uma visão de criança cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas” (id. p. 43).

Um trecho do meu caderno de campo é bem expressivo e me ajuda a fundamentar essa interpretação:

“Hoje a Julia pediu minha ajuda para fazer uma atividade, e através dessa ajuda iniciamos uma conversa. Ela me disse que é evangélica e que o Paulo também é, mas o Paulo dança funk escondido da mãe e que evangélico não pode dançar funk. Perguntei para ela se ela dança, ela me falou que não, pois “eu só gosto de músicas evangélicas”. Julia tem 8 anos e o Paulo tem 7 anos, ambos são primos e moram na mesma favela. Conversando com a Julia, ela me disse que gosta de estudar e quer ser professora, pois gosta muito de ensinar as coisas para as pessoas. E aí ela me disse: sempre quando uma menina vem me trazer, eu passo em frente a uma escola e aí eu falo: Soraia, eu tenho vontade de ser professora nessa escola, essa escola é particular. Perguntei para ela se ela não tem vontade de ser professora na escola em que ela estuda e ela me disse que sim, mas não com o mesmo entusiasmo que falou da escola particular. Perguntei para Julia se ela tem vontade de estudar nessa escola que ela citou. Ela me disse que sim: eu estudava em uma escola particular, mas o dinheiro ficou pouco e aí eu tive que sair para estudar em uma escola pública. O pai da Julia é segurança e a mãe da criança não falou a profissão, apenas que tinha o 2º grau completo e que queria fazer faculdade, mas o dinheiro está pouco, segundo Julia. Julia, qual o nome da sua igreja? Não, é igreja evangélica mesmo! Eu sou evangélica! No momento que estávamos conversando perguntei para a Julia se ela sabia qual era a sua cor. Eu era castanha e agora estou ficando preta. Minha mãe é preta, não, minha mãe é morena e meu pai é

branco. Meu avô é que é preto, preto (Caderno de campo, 28 de abril de 2008).

Alguns trechos das minhas anotações de campo evidenciam outros aspectos do dia a dia da criança negra:

“ Morar no morro é ruim, lá é onde ficam os bandidos, todos armados e às vezes eles não deixam a gente sair e aí minha mãe pula o muro, pois a minha mãe quer trazer a gente para a escola. Minha mãe pula o muro do vizinho e na volta faz a mesma coisa, pula o muro novamente com nós. Os bandidos não deixam a gente descer o morro às vezes e aí minha mãe pula o muro para trazer a gente para escola”. Qual a sua cor? “Eu sou preto, minha família toda é preta” (Caderno de campo, 25 de abril 2008).

Romildo ficou uma semana sem ir à aula. Conversando com a criança, ele me disse: “Eu não gosto de ir à aula todos os dias. A escola é chata. Em casa eu jogo videogame”.

Pesquisadora: Qual jogo você gosta?

Romildo: “Eu gosto de jogo de violência, de ação, de arma. Tem arma, tem tiroteio e morte. O controle do meu videogame é uma arma de brinquedo; uma arma de brinquedo. É legal jogar porque tem tiro para tudo quanto é lado. Qual a sua cor, Romildo “Eu sou preto” (Caderno de campo, 12 de maio de 2008).

Os depoimentos dados pelas crianças dão pistas de como vivem, sobrevivem em seus contextos marcados por condições de vida difíceis e pela violência, mas, também, retratam seus sonhos, fantasias e suas percepções de mundo onde estão inseridos.

Diversas áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia entre outras, têm pesquisado e estudado sobre crianças como atores sociais, visando a compreender como as crianças constroem uma visão e experiência sobre suas vidas pessoais e socioculturais. Nesta perspectiva “este deslocamento envolveu reposicionar as crianças como sujeitos, ao invés de objetos da investigação” (CHRISTENSE e JAMES, 2005, p. xv).

5. 1.1 Perfil social das crianças que participaram da pesquisa

Após várias leituras de trabalhos de dissertações, teses e artigos científicos que retratavam pesquisas com crianças pequenas, notei que

poucos traziam as falas das crianças sobre sua própria realidade²². E foi por aí que comecei a trilhar esta investigação, priorizando as falas das crianças, seus conhecimentos e suas narrativas. Um caminho nada fácil, pois demanda tempo e um mergulho profundo na cultura do outro. É preciso que o pesquisador se disponha a ouvir o outro atento aos detalhes, aos gestos, sinais, indícios e pistas que as crianças vão deixando através de suas falas, perguntas e dúvidas. As crianças perguntavam e elas mesmas respondiam aos questionamentos: “*o que você está fazendo aqui?*” “*Ela está escrevendo sobre a nossa vida*”. E, foi por esta pista que procurei andar, fui em busca das falas das crianças, dos olhares, das conversas, participando do seu contexto. Ao coletar os dados que caracterizaram os sujeitos da pesquisa priorizei as próprias vozes das crianças. O que elas têm a dizer sobre suas vidas, relações e seus contextos? O que as crianças explicitam sobre como são suas famílias e seu viver? Posso dizer que aprendi muito com as falas delas e nem sempre compreendi todas as falas, pela complexidade que envolve o contexto de extrema desigualdade social em que essas crianças estão inseridas.

Assim, para estes itens, procurei selecionar alguns depoimentos das crianças sobre si mesmas, suas vidas e suas famílias de forma a ter um amplo leque de informações para que pudesse caracterizar da forma mais fiel possível o contexto social²³ dessas crianças. Questões

²² Nos trabalhos a que tive acesso em dissertações, teses e artigos publicados em periódicos, a caracterização das crianças - idade, sexo, estrutura familiar, tipo de moradia, etc.- foi recolhida via fala dos adultos ou nos documentos da secretaria da escola. Minha pesquisa foi ao encontro das vozes das crianças para recolher esses dados através de conversas informais com elas. Todos os dados iam sendo catalogados em fichas individuais. Isto possibilitou uma quantidade enorme de informações sobre a vida das crianças, seu contexto familiar, social e cultural.

²³ Em relação a ser uma pesquisadora nordestina, logo nos primeiros encontros a professora perguntou-me de onde eu era, pois havia notado diferença em meu sotaque. Algumas crianças só falavam que a pesquisadora era diferente. Na sala havia quatro crianças nordestinas e, para minha surpresa, só uma se declarava como tal. Esse menino era branco, tinha 8 anos e morava no centro de Niterói. Os pais eram separados; a mãe era copeira de hotel e o pai atendente de lanchonete. As outras três crianças eram uma menina e dois meninos paraibanos. A menina negava sua origem, mas os colegas afirmavam que ela era da Paraíba. Ela só confirmou depois que falei que era nordestina como ela. Um dos meninos era chamado pejorativamente de “paraíba” e sempre reclamava com a professora. O outro menino falava que a família toda era da Paraíba, mas ele era carioca. Eu só fui descobrir a verdade depois de quase três meses na pesquisa, quando sua família resolveu voltar para o nordeste, devido às dificuldades

importantes a respeito dos dados levantados são as que se referem às famílias das crianças investigadas. Deixo claro que nenhum dado aqui explicitado foi recolhido através dos registros da secretaria da escola, mas a partir das falas das crianças; através das falas fui anotando e refletindo sobre a configuração dessas famílias de classes populares. Assim, foram surgindo alguns aspectos relevantes em relação à família: profissão dos pais, situação matrimonial, número de irmãos, local da residência, situação das moradias. Foi possível identificar que a maioria das crianças eram filhos de pais separados, e muitas eram criadas pelas avós, pois suas mães trabalhavam. Para compreender essa realidade das relações que envolvem a estrutura familiar, apresento alguns depoimentos que foram coletados através das falas das crianças sobre seus contextos. Neles fica claramente explicitado que há uma forte presença da avó para cuidar das crianças, assim como para o sustento do lar, e da irmã mais velha para cuidar das crianças mais novas. Os pais das crianças eram pouco mencionados, ao contrário da figura do padrasto, bastante explicitada nos depoimentos. Outra realidade apresentada diz respeito ao número de filhos. Algumas crianças se referiam a esta realidade como mais um gasto para a família. É o caso da Julia, filha única que, ao ser perguntada se tinha irmãos, disse: *“nem pensar, pois é muito gasto ter filho. Minha mãe já gasta muito comigo. Eu tive que sair da escola particular porque o dinheiro ficou pouco”*. As famílias tinham um número de filhos que, em geral, era de 3 a 4 por família.

A maioria dos pais e das mães das crianças que participou da pesquisa é trabalhadora de serviços básicos²⁴:

que estava enfrentando aqui, pois a mãe dessa criança era empregada doméstica, saía cedo e só chegava à noite, o pai estava desempregado e a irmã de 11 anos fazia faxina para ajudar no sustento da família, além de cuidar dos irmãos menores e tomar conta da casa.

²⁴ Esses dados, em relação às profissões dos pais, surgiram na pesquisa empírica a partir das conversas informais com as crianças. No primeiro momento pensei em fazer um questionário com os pais, pensei também em ir às fichas das crianças na secretaria da escola, mas os dados que as crianças relatavam eram tão eloqüentes, que procurei seguir a trilha que elas estavam apontando – os diálogos e conversas informais. Quando chegamos ao final da pesquisa tínhamos em mãos um relatório sobre a vida de cada criança e de seus familiares a partir das falas das crianças. Decidi seguir esta trilha após a leitura da Tese de Maria Batista Lima (2006) que relata que nas fichas das crianças as mães colocavam como “atividade do lar” e os depoimentos das crianças explicitaram

- em relação às mães, sete são empregadas domésticas, quatro, faxineiras, duas, vendedoras ambulantes, uma, babá, uma é faxineira da creche, uma, gari, uma, ajudante no salão, uma, copeira, uma, catadora de lixo, e das seis que não trabalhavam, três queriam arrumar emprego. Não foi possível saber a profissão de três mães, pois havia duas falecidas e uma se encontrava na prisão no momento da pesquisa.

- já quanto aos pais ou padrastos, um é segurança, um, guarda, um, gari, um, pedreiro, um, ajudante de cozinha, dois são vendedores ambulantes, três trabalham como descarregadores de cargas da Kibon, um, catador de lixo, um, diarista, um tem uma barraca de doces na entrada da favela, um é soldador, um, aposentado, um, eletricitista, um, atendente de lanchonete, dois são porteiros e um é bombeiro. De oito pais não foi possível saber a profissão, pois quatro haviam falecido e quatro estavam presos no momento em que a pesquisa foi desenvolvida.

Analisando a profissão dos pais dos alunos do primeiro ano foi possível constatar que, em sua grande maioria, é profissões que exigem formação mínima e, que em geral, são exercidas por populações de baixa renda. Quanto ao quadro das profissões das mães, a situação se repete, ou seja, são profissões com pouca qualificação ou que demandam poucos anos de estudos.

Nesse contexto, a turma era composta, em sua maioria, por crianças de famílias com renda básica, de um a dois salários mínimos, algumas das quais a única renda da casa era “o bolsa família”²⁵, segundo

que as mesmas trabalhavam como empregadas domésticas ou faxineiras. A partir das falas das crianças constatei também uma quantidade significativa de mães que exercem este trabalho.

²⁵ O programa Bolsa Família(PBF) é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,01 a R\$ 120,00) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 60,00), de acordo com a Lei 10.836 de 09/01/2004 e o Decreto nº 5749 11/05/06. A grande maioria das famílias das crianças que participaram desta pesquisa recebia o bolsa família. Geralmente a orientadora educacional ia à sala para saber por que algumas crianças estavam faltando e avisar que poderiam perder o auxílio. Havia famílias, segundo relatos das crianças, que recebiam até três bolsas família e só não recebiam mais por que a cota é de no máximo três - o que corresponde aos valores pagos pelo PBS que variam de R\$ 20,00(vinte reais) a R\$ 182,00(cento e oitenta e dois reais), de acordo com a renda mensal por pessoa da família e o número de crianças e adolescentes até 17 anos. O bolsa família era a principal fonte de renda para algumas famílias das crianças pesquisadas.

os profissionais da escola e as próprias crianças. Quase todas as famílias recebiam bolsa família. Cada família só pode receber até o valor de 182,00 reais, ou seja, o que corresponde a três crianças por família. Este é caso da família do Marcos, que tem quatro irmãos.

As crianças sempre chegavam à sala com notícias dos acontecimentos na favela e, em geral, havia uma morte no meio de seus diálogos, mas esses diálogos se davam de modo paralelo não tendo nenhuma relação com o currículo e as atividades desenvolvidas na escola. Apresento a seguir, alguns trechos do meu caderno de campo sobre o contexto de violência em que vivem:

Fábio: Lá, hoje, tem baile.

Sara: Na favela?

Fábio: Sim.

Sara: Você vai?

Fábio: Não, tá doida! É muito perigoso! Na madrugada eu acordo e escuto os tiros. Lá tem cada macaquinho...

Sara: O que é macaquinho?

Fábio: Macaquinho é arma, fuzil, pistola de todos os tamanhos. Tem um fuzil enorme, grandão. Eles colocam no corpo deles e ficam andando no morro dando tiro e de madrugada eles começam a dar tiro e aí eu acordo.

Tadeu: Tia, você já viu Tropa de Elite?

Sara: Sim, por quê?

Tadeu: Lá na favela é igual a Tropa de Elite”(Caderno de campo, 12 de junho de 2008).

Conversando com as crianças no refeitório, surgiu um diálogo sobre seus pais:

Tadeu: “ Faz muito tempo, que eu não tenho mais pai.”

Sara: O que aconteceu com seu pai?

Tadeu: “Morreu de tiro. Ele estava em uma casa e aí chegaram os bandidos e deram vários tiros no peito dele e aí ele morreu. Eu era pequeno”

(Criança negra, moradora de favela, 7 anos). (Caderno de campo, 5 de maio de 2008)

Uma outra criança relata para a professora sobre a atual situação na favela e a violência que eles têm que enfrentar:

“Professora, meu pai tá querendo sair do morro, pois tá matando muita gente e meu pai tá com medo. Ele tá querendo ir para São Gonçalo, morar em um sítio que meu tio toma conta. Lá não tem muita violência. Amanheceu dois mortos em frente à casa do Fábio

e bem pertinho da nossa casa.” (menino negro, morador da favela, 10 anos.) (Caderno de campo, 2 de junho de 2008)

A seguir, registro em meu caderno de campo uma fala de uma menina de apenas 7 anos sobre a violência na favela:

“Tá muito perigoso, professora. Mataram uma mulher lá no morro com 40 tiros. A casa dela ficou cheia de balas”. “Quem matou essa mulher”? Perguntou a professora para a menina. “Os traficantes lá”, disse a criança para a professora da sala da 1ª série. (menina negra, moradora de favela, 7 anos) (caderno de campo, 29 de abril de 2008)

As mães que conheci e com quais conversei são novas e com pouca formação escolar. As famílias que têm um único filho são aquelas que os pais possuem o Ensino Médio completo, como é o caso da família da Julia, do Júnior e do Jorge, e cujas mães querem fazer faculdade, quando a situação financeira permitir.

Assim, a partir dessas informações, é possível afirmar que, em geral, são famílias de camada popular, em sua maioria composta por pessoas com pouca escolarização. Constatei, através das falas das crianças, que apenas três mães e dois pais tinham o Ensino Médio completo e outra mãe estava cursando o 5º ano na mesma escola em que foi realizada a pesquisa. Essa mãe era viúva e tinha 5 filhos. Um dos filhos não gostava da escola e faltava muito às aulas. O menino estava com idade avançada para a série que cursava.

Um dado interessante que emergiu na pesquisa foi a quantidade de crianças que se dizia evangélica (14 delas se declararam evangélicas e desenhavam suas igrejas). Onze crianças se reconheceram como católicas e também desenhavam suas igrejas e davam nomes aos templos religiosos, e três não declararam nenhuma religião. Em todo o período da pesquisa, observamos que na escola havia um número significativo de evangélicos e as crianças davam cartões para as professoras com frases como as seguintes: “Jesus te ama”. “Deus te ama”. Quando fui realizar entrevistas em outras turmas, também presenciei crianças escrevendo no quadro a frase “Jesus te ama”. Em

entrevista com a diretora adjunta, fiz observações sobre essa situação da presença de evangélicos na escola. Ela comentou sobre a oração que a escola fazia todos os dias na entrada e relatou que fizeram uma pesquisa com os alunos para saber de que religião participavam e aí constataram que a maioria era de evangélicos e católicos. Os pais concordaram com a iniciativa da escola e não houve nenhuma reclamação em relação às orações. Em entrevista com as professoras, uma pergunta era sobre a religião e, das cinco entrevistadas três se declararam católicas e duas evangélicas e todas concordavam com a oração na escola e comentaram que, depois da oração, os alunos ficavam mais calmos. A seguir, apresento o depoimento feito pela diretora adjunta da escola:

Em 2001, iniciamos com a oração do 'Pai Nosso' na escola, mas primeiro fizemos uma pesquisa na escola para saber qual era a religião das crianças. Percebemos que há um grande número de evangélicos e católicos na escola. Mas evangélicos de várias denominações e assim iniciamos com a oração do Pai Nosso. Nós não pregamos religião, a gente prega valores. A gente quer ensinar o respeito, o amor, a solidariedade para com o próximo, os direitos e deveres. Percebemos que depois que começamos com a oração muita coisa mudou. Essa diferença nós não percebemos de imediato, isso foi aos poucos. Antes a gente não conseguia parar para conversar com ninguém por que toda hora tinha um problema na escola. Hoje a escola está mais calma e percebemos que houve uma mudança no comportamento das crianças (Fala da diretora adjunta da escola – 11 de julho de 2008)).

Segundo a diretora adjunta, depois que a escola passou a fazer a oração, todos perceberam a mudança no comportamento dos alunos. Na última semana da pesquisa, uma professora fez uma apresentação com sua turma no pátio da escola para todas as crianças, professores, diretores, coordenadores, pais e responsáveis, apresentando uma música e pedindo a Deus que salvasse esta “nação”. A música era cantada pelas crianças que estavam em uma grande roda sob orientação da professora. Esta apresentação foi pedindo paz para Deus sobre a cidade do Rio de Janeiro, numa alusão ao contexto de violência no qual as crianças da escola pesquisada estão inseridas. Um dado levantado na entrevista com a professora do 2º ano foi a questão da violência na escola e na sociedade, e ela assim expressou a dificuldade em lidar com esta

questão: *Nós não fomos preparados para lidar com esta violência que está aí presente. Como você mesma está vendo e observando, o nosso principal desafio é a violência.*

Em relação ao quesito idade podemos observar que há uma defasagem idade/série²⁶ principalmente, em relação aos meninos²⁷ da turma pesquisada. Das 28 crianças que participaram da pesquisa, 12 eram meninas e 16 meninos. Desse total, dois meninos e três meninas tinham 7 anos, quatro meninos e oito meninas, 8 anos, três meninos e duas meninas, 9 anos, dois meninos e uma menina, 10 anos, um menino, 11 anos; um menino, 13 anos e um menino, 14 anos.

Das 28 crianças, três – Letícia, Rodolfo, Júnior – estavam matriculadas no 2º ano, mas fizeram uma avaliação e retornaram para o 1º ano e eram crianças negras e pardas moradoras de favelas. Todos os demais eram alunos e alunas repetentes do 1º ano de ensino fundamental e algumas cursavam há vários anos esta série. Vários meninos negros estavam há mais de três anos no 1º ano. Doze crianças – sete meninas e cinco meninos -, com idade entre 7 e 8 anos, segundo comentários da professora, precisariam de um reforço escolar, caso a escola oferecesse este recurso. Todas eram crianças negras e moradoras de favelas. Havia apenas uma menina branca com problemas psicológicos, segundo as professoras entrevistadas.

Quanto à cor, eu ouvi as vozes das crianças sobre sua pertença racial e para isto fiz uma atividade com elas onde perguntava a sua cor/raça. No item seguinte, apresentarei alguns desenhos produzidos pelas crianças, bem como suas falas sobre as questões que a pesquisadora propôs neste momento.

²⁶ Cabe informar que a idade correta para fazer a 1ª da primeira etapa do Ensino Fundamental é de 6 anos. O aluno com 14 estaria no 9º ano da segunda etapa do Ensino Fundamental.

²⁷ Praticamente quase todos os meninos estavam com a idade avançada para a série que cursavam. Um dado importante nesta pesquisa e que vai ao encontro de outras que já confirmaram esta situação, como por exemplo, Carvalho, Rosemberg, e dados do IPEA, as crianças negras em defasagem série/idade são, em sua maioria, meninos negros.

5. 1.2 A autodeclaração realizada pelas crianças e seus desenhos

São as experiências de vida que nos transformam no que somos através de um incessante processo de formação – processo de constituição e consciência de nós mesmos, adultos e crianças (LOPES, 1998, p. 132).

A autodeclaração se deu através da produção de um desenho livre. Pedi que as crianças desenhassem uma situação onde se sentissem felizes ou lembrassem de algo bom que tinha ocorrido em suas vidas. Quando terminaram solicitei às crianças que colocassem no desenho alguns dados como nome, idade, endereço, série, cor e religião²⁸.

Foram ao todo 27 desenhos, pois uma criança não participou dessa atividade, já que não se encontrava presente na sala de aula. Os desenhos retratavam suas vidas, a favela, suas casas, a escola e suas igrejas. Neles, percebia-se a presença de vários símbolos religiosos como a cruz, Deus, Jesus crucificado e alguns termos que representam suas igrejas, sejam católicas – Igreja de Nossa Senhora - ou evangélicas, como a Universal, Cristã do Brasil, Metodista, Batista, Igreja da Graça etc. Foram ao todo sete denominações de igrejas evangélicas. Frases como “Jesus te ama!”, “Em seis dias Deus fez o mundo!” “Deus te ama!” “Jesus é a nossa estrela da manhã”, foram colocadas nos desenhos. Também vemos nos desenhos a presença da televisão, do carro, da bicicleta, avião, castelos, árvores, plantas, mar, céu, estrelas, lua e pássaros. Foram nove desenhos sobre igrejas, cinco sobre o morro, dez sobre suas casas, praias, parque, árvores, flores, borboletas, pássaros, sol, nuvem, estrelas e pessoas; um desenho de castelo, um de prédio, um sobre a escola e um, feito por uma menina: um mapa representando sua vida.

²⁸ Não previa pesquisar a religião com as crianças, a idéia surgiu depois que notei alguns desenhos mostravam templos religiosos e até cruzes para representar que aquela casa era uma igreja. Muitas crianças desenharam Deus, a cruz e a igreja como algo bom na vida deles. Por este motivo a religião entrou como mais um dado sobre a vida das crianças e de suas famílias. Constatei um número significativo de evangélicos em toda a escola.

Através dos desenhos, é possível perceber a presença significativa das igrejas evangélicas na vida das famílias das camadas populares, além da referência à igreja católica. Apenas duas crianças falaram que não participavam de nenhuma igreja e que não sabiam qual era a sua religião. Os desenhos também oferecem pistas para compreensão das relações que essas crianças vivenciam no seu contexto social, pois a maioria dos desenhos apresentou contextos fora da escola. Apenas um desenho foi sobre a escola. No momento de autodeclarar sua cor, algumas crianças pediram para escrevê-la no quadro, e, então, foi interessante ouvir as vozes das crianças se autodeclarando. Uma criança pediu para escrever no quadro a cor 'loira'. A professora imediatamente perguntou quem era 'loiro' na sala e falou: "Aqui não tem ninguém loiro". Essa menina que se identificou como 'loira', pinta o cabelo de 'loiro', mas sempre ia até a mesa da professora reclamar que os colegas a estavam chamando de cabelo duro e espetado. Esta é uma das minhas anotações de campo sobre este item:

"Professora, tá me chamando de cabelo duro e espetado". A professora falava: "Aqui na sala ninguém pode falar do cabelo de ninguém, pois todos são iguais, inclusive o meu é cabelo duro. É cada um melhor do que outro", e a conversa era encerrada. (caderno de campo, 25 de abril de 2008)

Apenas uma menina não quis se autodeclarar alegando que sua cor era feia, mas a professora conversou com ela e pediu que falasse uma cor que gostasse. Ela acabou se autodeclarando mulata. Notei também que, ao mesmo tempo em que algumas crianças se autodeclararam morenas, outras se afirmam negras. Ouvi várias vozes dizerem: "eu sou preto, eu sou preta", mas também ouvi crianças negras afirmando que eram morenas, mesmo com outros colegas afirmando que eram pretos. *"Você é morena, olha para o cabelo dela, professora. Ela não é morena, ela é preta."* (Essa menina se autodeclarou morena. A colega a ouviu falar que era morena e mandou a pesquisadora olhar para o cabelo da menina, afirmando que ela não era morena e, sim, preta).

A classificação racial experimentada pelo grupo de crianças observadas nesta pesquisa abrange a utilização de vários termos,

levando a que uma pequena diferença de tom de pele seja evidenciada, ou seja, a cor da pele e a forma do cabelo são dois componentes básicos para esta diferenciação. Gomes (2001) afirma que a dupla cabelo crespo e o corpo negro são considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra brasileira e está relacionada com a forma como se vêem e são vistos pelo olhar do *outro*, *do que está de fora*. E é nesta relação tensa, conflituosa e complexa que a dupla cabelo e cor da pele possibilita a construção social, cultural, política e ideológica, pois ambos são usados, ao longo da história do Brasil, como critério de classificação racial para apontar quem é negro e quem é branco na nossa sociedade.

Além dessas categorias básicas (preto, branco, louro e moreno), outras crianças utilizaram, durante conversas informais, as categorias marrom, castanho, mulata, moreno-claro, moreno-escuro, preto-forte, preto-fraco, e negro, demonstrando, que a classificação racial sofre um processo de gradação. A gradação equivale à utilização de frases comparativas como: “*Ele não é preto não*”, “*Eu sou mais clara que ela*”, “*A minha mãe é morena clara e eu sou morena escura, meu pai que é preto*”, “*Meu avô que é preto, preto*”, “*Você é morena clara*”, “*eu sou morena forte*”, etc.

Nesse sentido, a classificação racial feita pelas crianças permitiu-me observar a composição racial do grupo a partir do ponto de vista das crianças, e perceber que há certo consenso social em torno das categorias raciais referidas à vida social das crianças e dos adultos. Gomes (2001) ressalta também que a classificação racial não se baseia unicamente na aparência física. Distintivos de classe social, como a educação e a renda, também têm um papel fundamental na autoidentificação. Assim, identificação racial é uma construção social para a qual contribui o lugar que as pessoas ocupam na sociedade e, também, como as próprias pessoas se vêem.

Uma criança fez a seguinte distinção:

“Ele é preto e mora em barraco, no pior local do morro, eu sou moreno claro e moro em uma casa, na entrada do morro.” A criança que ouviu esta frase, abaixou a cabeça e confirmou para a pesquisadora que morava em barraco e em local ruim. (Caderno de campo, 9 de junho de 2008)

O diálogo abaixo, ocorrido na sala de aula com um grupo de crianças confirma a multiplicidade de categorias utilizadas pelas crianças ao tentar classificar a professora e a pesquisadora. Fiz as seguintes perguntas para as crianças:

*Sara: Qual a cor da professora?*²⁹

Rodolfo: A professora é morena clara.

José: Levanta a cabeça e olha para a professora e fala: ela é morena.

Henrique: Ela é branca.

Rodolfo: E você, o que você acha?

Sara: Neste momento não quis responder e fiz uma pergunta para as crianças.

Sara: Qual a minha cor?

Todos afirmaram que eu era branca, apenas uma menina que estava chegando ao grupo, falou que eu era morena clara. (Caderno de campo, 12 de junho de 2008)

Um trecho do meu caderno de campo é bem expressivo sob esta perspectiva:

Eu e minha irmã, a gente é moreno, a gente é moreno e pronto. Você não é moreno, olha a sua cor, sua cor é preta. (Um menino negro se autodeclarando como moreno, mas, na mesma hora, uma colega afirmou que ele e sua irmã eram pretos). (Caderno de campo, 27 de junho de 2008)

Ao todo, foram seis crianças que se autodeclararam como brancas; uma criança como mulata; oito como morenas; duas como morenas claras; duas como morenas escuras; uma criança como loira e oito como negras.

Uma outra pergunta foi o local de moradia. Algumas crianças não afirmavam morar em morros ou favelas. Uma criança falou: “eu não vou dizer que eu moro no morro”. Outras crianças escreviam o nome da favela e até desenhavam suas casas e igrejas em morros. A criança está

²⁹ A professora que participou da pesquisa respondeu ao questionário e se auto-declarou como parda. Quando perguntei para a professora em uma questão aberta, qual a sua cor, ela olhou para mim e falou: “*eu acho que sou parda, eu sou parda.*” Mas as crianças classificaram a professora com várias tonalidades de cor: morena clara, morena escura, morena e branca, mas nenhuma chegou a dizer que a professora era negra. Assim, também, fiz a mesma pergunta para as crianças, para saber qual a cor minha. Quase todas responderam que a eu era branca e algumas me classificaram como morena clara.

continuamente interagindo, comunicando e elaborando significados a partir do seu mundo sócio-cultural e, nesse sentido, é importante o pesquisador estar com a escuta atenta e ter respeito ao tempo da criança.

A seguir, apresento as fotografias dos desenhos, ou seja, fragmentos do cotidiano das crianças, favorecendo o resgate da “memória da experiência vivida, redimensionando-a a partir da observação e da análise desses registros, fragmentos da realidade” (LOPES, 1998, p 81), ampliando, desse modo, a compreensão sobre o objeto da pesquisa.

Em outras palavras, registro aqui a experiência vivida pelas crianças através de desenhos, fotografias, falas e registros do caderno de campo, buscando construir um texto-imagem, propiciando uma descrição mais completa e detalhada de situações concretas do cotidiano por elas vivido. Não apresentarei todos os desenhos, mas os que considere de maior relevância para o foco do presente trabalho. No conjunto dos desenhos, dois espaços apareceram como eixos da vida dessas crianças, relacionando suas experiências positivas e de felicidade: a casa ou a favela e a igreja.

Apresento os desenhos das crianças segundo os temas gerais que guiaram a produção dos mesmos e os aspectos levados em consideração no momento da sua produção em sala de aula. Os desenhos foram observados, analisados, interpretados, questionados segundo as falas de seus autores durante a produção dos mesmos. Falas estas presentes nos registros dos cadernos de campo.

O desenho da Lara e o seu texto sobre sua vida

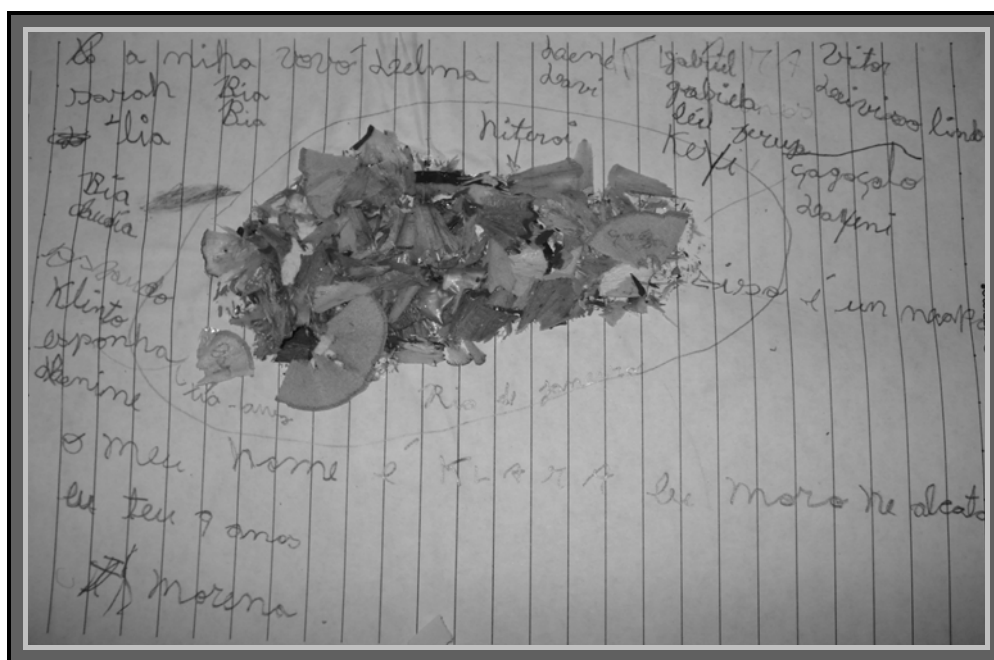


Foto15: O desenho da Lara

Lara desenhou um mapa e falou sobre sua vida em cada posição dele. No mapa ela colocou seu nome, endereço, idade e o dividiu entre Rio de Janeiro, Niterói, São Gonçalo, Alcântara e Espanha. Alcântara é seu local de moradia. Espanha é onde mora uma tia da qual ela gosta muito. Neste mapa ela foi colocando os nomes das pessoas que ela mais gosta, porém o nome da mãe e do pai não foram explicitados. Mas os nomes de suas avós estão presentes, assim como o de sua tia que mora em Espanha. Lara tem 9 anos, se autodeclarou morena na hora da atividade. Mas, em conversas informais, sem a presença de outras crianças, contou-me que era branca e ficou morena por causa do sol. Lara contou que seu pai foi morto com várias balas no corpo, como expressa o registro que fiz durante nossa conversa:

“Entraram na casa do meu pai, deram vários tiros e colocaram fogo na casa. Ainda bem que eu não estava lá, mas as minhas bonecas estavam e todas ficaram queimadas, todos os meus brinquedos queimaram. Meu pai morreu. Meu avô também foi morto assim, deram vários tiros e arrastaram pelo morro”. (A mãe dessa criança tinha sido presa, mas no momento da pesquisa estava solta.) (Caderno de campo, 18 de abril de 2008)

Lara é uma menina que gosta de conversar usando a linguagem de sinais, pois, segundo ela, tem duas amigas surdas e está aprendendo a linguagem com elas. Lara pinta o cabelo de louro, mas a maioria das meninas da sala de aula faz penteados afro, Lara sempre chega com o cabelo trançado e pergunta se ficou bonito. Outro dia fui surpreendida com a pergunta da Lara: “*por que você só tira foto do povo mais feio da sala?*” Eu não esperava por esta pergunta, pois estava tirando fotos de todos, mas Lara me fez rever todas as fotos, quando cheguei em casa, para saber quem estava sendo fotografado. Percebi que na grande maioria das fotos as crianças negras estavam presentes.

Das minhas anotações de campo, destaco esse registro sobre a vida da Lara:

Estava quase na hora de ir embora, mas, faltando poucos minutos, Lara abriu sua mochila, tirou dela um livro e veio até o final da sala mostrar para mim. Era uma Bíblia. A menina abriu a Bíblia e começou a ler em Êxodo 20:12. Esta passagem é sobre os dez mandamentos e foi lida em voz alta: “Honra ao teu pai e a tua mãe, para que se prolonguem os teus dias na terra que o Senhor teu Deus te dá”.

Pesquisadora: Por que você está lendo essa passagem da Bíblia?

Lara: *Eu xinguei a minha mãe e aí um dia eu abri a Bíblia, li essa passagem e gostei. Depois dessa leitura a criança abriu a Bíblia em Salmos e falou: “Esse salmo que eu vou ler eu gosto muito é o 139:1. Meu irmão lia a Bíblia e aí eu o vi lendo e fiquei querendo ler também. Quando aprendi a ler, eu lia a Bíblia e gostei. Eu me apeguei à Bíblia (Caderno de campo, 19 de maio de 2008).*

O desenho da Ana Carla, sua relação com a igreja, família e seu local de moradia, o morro



Foto 16: O desenho da Ana Carla

Ana Carla é uma menina que se autodeclarou morena. *“Minha cor é morena. Meu pai é preto, minha mãe é morena e eu sou morena.”* Perguntei para a Ana Carla qual era sua cor, ela me respondeu: “eu sou morena”. Uma colega que estava do lado falou: *“morena! Olha o cabelo dela, ela não é morena, ela é preta.”* Ana Carla abaixou a cabeça e foi terminar seu desenho, mas no desenho ela se autodeclarou morena. Ana Carla sempre falava que não gostava do cabelo dela, pois queria que o cabelo fosse grande e liso. Destaco esse trecho das minhas anotações do caderno de campo:

Sara: *Ana Carla, qual a sua cor?*

Ana Carla: *Ela ri e fala: A minha cor é mais forte e a sua é mais fraca. A sua cor parece morena fraca e a minha cor morena forte.*

Sara: *Qual a cor do seu pai?*

Ana Carla: *Meu pai é preto fraco e minha mãe morena clara.*

Sara: *Seu pai tem a mesma cor que a da Tereza? Tereza é uma criança negra da sala de aula e se autodeclarou como preta.*

Ana Carla: *Não, a cor da Tereza é preta forte e meu pai é preto fraco.*

Minha mãe colocou um aplique no cabelo e agora eu quero colocar um também porque ficou muito bonito, eu acho feio meu cabelo, ele é muito curto. (Caderno de campo, 26 de junho de 2008)

No início da pesquisa ela usava cabelo curto e falava que não gostava do cabelo e queria colocar um aplique. No final da pesquisa ela colocou o aplique. Essa criança sempre se referia ao seu cabelo como algo feio e de que não gostava, por isso iria colocar um aplique bem grande para fazer rabo de cavalo. Ana Carla explicitou também que era evangélica.

O desenho do Rodolfo



Foto 17: desenhou um prédio, avião e um carro.

Este desenho é de um menino de 9 anos e mostra um prédio, um carro, um avião e várias pessoas entrando no avião. Essa criança se autodeclarou moreno claro. Ele mora na favela, mas sua mãe faz faxina em prédios no centro de Niterói, segundo a própria criança. Quase todos os desenhos que essa criança fazia na escola eram sobre prédios e também a estrutura das casas na favela. Destaco esse diálogo realizado com a criança na sala de aula:

Criança: Aqui na sala todo mundo é moreno.

Sara: E a professora?

Criança: Morena.

Sara: E a minha cor, qual é?

Criança: Você é branca.

Sara: E qual a sua cor?

Criança: Eu sou moreno claro. Minha cor é mais clara, mas se você olhar para toda a escola, toda a escola é morena. Tem alguns assim e aí ele olhou para o grupo dos meninos brancos na sala e falou: são um pouco diferentes, mas a maioria é moreno.

Sara: Agora pergunto para a criança se a Caroline é morena. Caroline é uma criança negra.

Criança: Não posso falar, mas ela também é morena. Aqui na sala quem não é moreno são eles ali e apontou para o grupo dos 4 meninos brancos.

Sara: Por que você não pode falar?

Criança: Porque é caso de polícia.

Sara: Por que você falou que é caso de polícia?

Criança: Não pode chamar o outro de preto, mas ela é morena como todo mundo aqui na sala. Todo mundo aqui é moreno. (A conversa foi encerrada, pois a criança saiu e não quis conversar comigo). (Caderno de campo, 8 de maio de 2008)

Neste diálogo, percebemos que ser chamado de *preto* é considerado uma ofensa, ou até mesmo “caso de polícia”, ou seja, as crianças vão vivenciando o preconceito no processo de socialização nos espaços do cotidiano. A criança vai adquirindo a noção do outro, do diferente, também em termos raciais. Ela vai adquirindo e interpretando essas diferenças nas relações sociais. Para Fazzi (2000), o processo de classificação racial é um processo social, circunstancial e maleável.

O desenho do Juca



Foto 18: O desenho do Juca apresenta Jesus crucificado

Quando iniciei a atividade e pedi para que a turma fizesse um desenho, essa criança foi a primeira a falar: “*eu já sei o que vou desenhar*”. Ele desenhou Jesus pregado na cruz em cima de um morro e do lado esquerdo duas flores e do lado direito uma flor. No desenho ele fez uma escada para ter acesso à cruz e também uma pessoa próxima da cruz. Essa criança tem 9 anos e se autodeclarou branco e evangélico e assim era reconhecido por todos na sala de aula, ou seja, pela professora e pelas crianças. Às vezes, Juca chegava à sala e falava: “professora, ontem na igreja eu participei da santa ceia³⁰”. Essas crianças sentem muita necessidade de falar de seus contextos, mas a professora sempre interrompia as conversas sobre suas vidas. Juca era calado e só se relacionava com o grupo dos meninos brancos e era visto como diferente pelas crianças negras.

O desenho do Victor

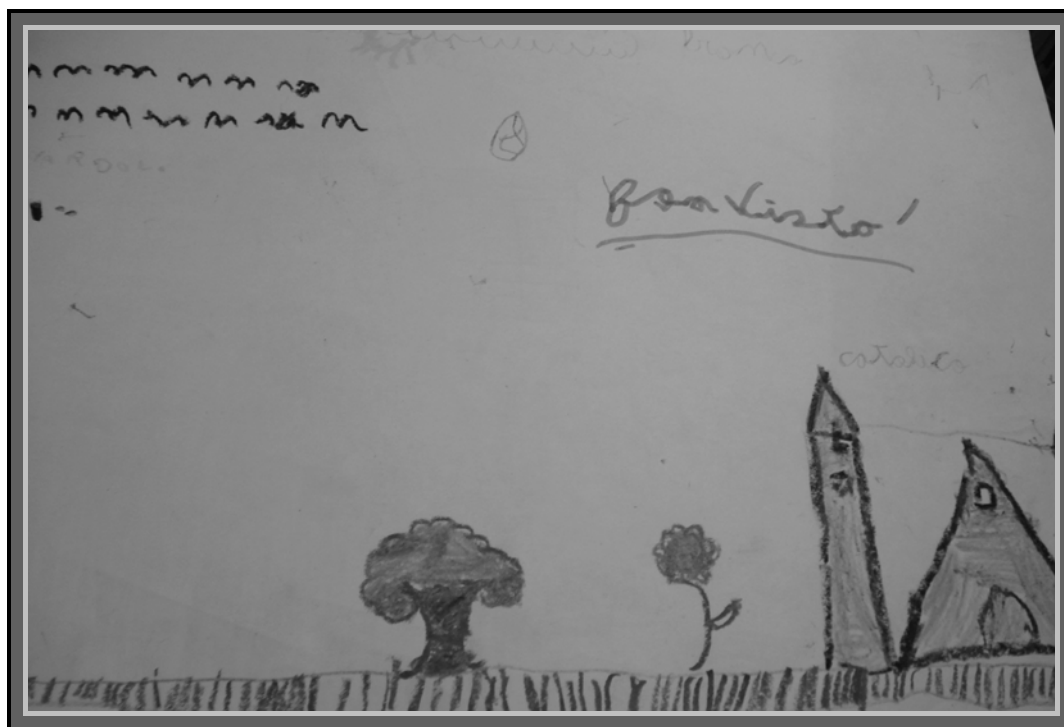


Foto 19: Desenhou uma igreja, árvore, flor, sol e pássaros.

³⁰ Rita de Cássia Fazzi em sua tese de doutorado, também constatou uma grande quantidade de crianças das camadas populares evangélicas, mas, por outro lado, nas escolas de classe média a grande maioria das crianças é católica ou sem religião.

Todos os desenhos dessa criança eram sobre sua igreja. Gostava de falar e de desenhar sobre a Igreja de São Jorge e Nossa Senhora. A fé dessa criança em Deus era visível. Sempre chegava à escola falando de sua aula de catecismo. Victor se autodeclarou branco e assim era visto pelos colegas e pela professora. Morava no morro, mas não falava que morava e sempre dava a entender que morava próximo da escola. Não se relacionava com as crianças negras e sim com o grupo de meninos brancos. Conversava muito comigo e sempre me pedia ajuda. Um dia ele me pediu para tirar uma foto dele. Neste momento tinha um grupo de crianças negras próximo da minha mesa e pedi para que todos se juntassem para que coubessem na foto, mas ouvi do Victor. “Não, eu não tiro foto com todo mundo.” Mais uma vez apresento um diálogo com esta criança na sala de aula:

Sara: *Por que você não tira foto com todo mundo?*

Victor: *“Eu sou sensível”.*

Esta foi a resposta que a criança encontrou para não tirar a foto com as crianças negras, pois, neste momento, ele era a única criança branca do grupo (Caderno de campo, 27 de maio de 2008).

5.2 Histórias sobre a vida das crianças

Neste item, passo a narrar algumas histórias sobre a vida das crianças, histórias contadas por elas próprias, sobre suas vidas, seus saberes e vivências de seus cotidianos. São histórias que foram relatadas espontaneamente nas nossas relações no dia a dia da dinâmica escolar. Pesquisar a criança negra no cotidiano escolar não é fácil e demanda um trabalho de paciência, compreensão, dedicação e tempo de imersão no campo. Supõe atenção a todos os detalhes que acontecem: as falas, os gestos, os olhares, as pistas que elas foram deixando para que pudesse compreendê-las a partir de suas experiências e vivências.

Moreira e Câmera (2008) afirmam que é preciso ter cuidado ao usar a expressão *criança negra*, pois demanda uma pluralidade de diferenças no interior desse grupo. “Devemos ter cuidado ao usar a expressão “criança negra.” A quem nos referimos? Às meninas? Aos meninos? A

uma criança das camadas populares? A uma criança da classe média? A uma criança católica? A uma criança evangélica?” (id. p. 45, 46). Para os autores, a expressão “criança negra” não dá conta da diversidade das crianças negras presentes nas escolas. No entanto, este trabalho tentou se aproximar das crianças negras no cotidiano escolar. São meninos e meninas que se declaram, em geral, católicas e evangélicas. São meninas negras que gostam de dançar *funk* e jogar futebol. São meninos e meninas negros/as que trabalham, estudam, brincam e têm uma vida pautada pela exclusão social. Enfim, uma multiplicidade de manifestações culturais e de identidades que torna a sala de aula rica e plural.

5.2.1 A história de Letícia

Letícia é uma menina negra; usava um aplique no cabelo e morava no morro do Sabão. Aos 9 anos e estava repetindo o 1º ano do Ensino Fundamental. Ela morava na favela com sua mãe e seus quatro irmãos. Seu pai faleceu e sua mãe trabalhava em uma creche como faxineira.

Através desse registro passo a contar a história de Letícia relatada pela própria criança. Esse depoimento ilustra a vida dessa criança negra no cotidiano da escola e sua realidade social, cultural e econômica:

A professora iniciou hoje a aula com uma atividade de leitura coletiva. Ela passou várias palavras no quadro para que as crianças fossem lendo e depois copiassem para realizar um ditado. Letícia, sentada ao meu lado, abriu sua mochila e pegou um caderno. Observo que tem uma atividade diferente, que a professora não passou e pergunto para ela que atividade é esta. Ela me diz que é uma atividade da aula de reforço. “Faço aula de reforço e a professora do reforço me deu essa tarefa”. Logo em seguida Letícia tira da sua bolsa alguns livros e aí pergunto de quem são. “Esses livros são meus, pois quando eu estava na 2ª série, eu usava esses livros e agora eu voltei para a 1ª série. “Eu gostei de voltar para a 1ª série, pois a 2ª série era muito chata, eu gosto mais de ficar na 1ª série. Esta é a terceira criança que me fala que voltou do 2º ano para 1º ano. Ela me mostrou o exercício que estava fazendo e me falou: “Fiz tudo, professora, e com muito capricho”. Os livros que a Letícia trazia eram de Português, Ciências e Matemática. No recreio fui observar quem são os alunos do 2º ano e reparei que apenas duas meninas eram negras. No 1º ano quase todas as meninas são negras. Outro dia, ela me falou: “Eu quero ir para a 2ª série, eu não

quero perder o ano e por isso eu estou no Cedilha. Eu estou aprendendo a ler lá no Cedilha, com a professora do reforço”.

Nesta mesma aula, Letícia fez um desenho e veio me mostrar; o desenho parecia ser uma casa com um jardim, e aí perguntei para a criança se era a sua casa. *“Não, aí é a igreja aonde eu vou”.* Qual o nome da igreja, Letícia? *“É católica.”* Você frequenta outra igreja? *“Não”.* Aí começamos a conversar sobre as práticas da igreja e perguntei o que ela fazia lá. *“Nessa igreja, eu rezo.”* *“Por que você falou nessa igreja, você vai à outra?”* *“Eu vou! Em qual?”* *“Eu vou em duas.”* *“Uma no morro e outra fora do morro.”* *“Quais são os nomes das igrejas?”* *“O nome da que fica fora do Morro é Tribobó e a que eu vou no morro é católica.”* Após esse diálogo, ela me olhou e não falou mais nada, abaixou a cabeça, foi sentar no seu lugar e não deixou o desenho comigo. (24/03/08, p.10,11). Letícia se autodeclarou mulata; para ela, ser negra é ser feia e ela não gosta da cor. Foi no momento da atividade do desenho que Letícia manteve este diálogo, pois não queria se autodeclarar no desenho (Caderno de campo, 24 de abril de 2008).

5.2.2 A história de José

“Eu quero estudar para arrumar um emprego de carteira assinada”.
“O emprego de meu pai é de carteira assinada”.

José é um menino negro, de cabelos bem curtos, que usava um bermudão jeans muito maior que ele, com o auxílio de um cinto velho para tentar segurar a roupa. Usava um chinelo e, no período da pesquisa, ganhou um tênis velho da secretária da escola. Este menino trabalhava no sinal de trânsito no centro de Niterói, sua cidade natal, vendendo balas. Ele morava na favela com o pai, a avó e seus cinco irmãos. Sua mãe faleceu. O pai era descarregador de cargas da Kibon. *“Meu pai tá trabalhando de carteira assinada, professora. Ele conseguiu um trabalho de carteira assinada”.* Ao perguntar para José se gostava de estudar, ele me falou: *“eu estudo para consegui um emprego”.*

Na época da pesquisa, José estava sempre sendo mandado para casa para tratar de uma alergia que apareceu em sua cabeça, chegando a ficar o mês de abril quase todo sem participar das aulas. No final da pesquisa, no mês de julho, foi pedido, mais uma vez, que ele ficasse em casa para tratar dessa alergia. Mas, mesmo assim, estava quase todos os dias na porta da escola para levar sua irmã que estudava na mesma sala de aula. No primeiro dia que cheguei nesta sala para desenvolver a

pesquisa, esta criança me chamou muito a atenção, pois desenhou uma mão, foi até o fundo da sala e me ofereceu. Ao olhar o desenho não resisti e perguntei o que ele significava. Tratava-se de uma mão, com vários riscos pequenos e uma cruz no meio, e com os dedos pintados. Apresento a seguir este depoimento feito pela criança que registrei no meu caderno de campo.

Sara: Por que você desenhou esta mão, José?

José: *Não sei, me deu vontade de desenhar e dar pra você.*

Sara: O que significam esses riscos e essa cruz?

José: *Eu desenhei essa mão com os dedos pintados e no meio da mão eu coloquei veias e tem muito sangue e fiz a cruz na mão.* (Caderno de campo, 18 de março de 2008)

Eu não sabia da história da vida dessa criança e fui conversar com a professora sobre o desenho que ela havia feito. No mesmo dia fiquei conhecendo sua história: um menino de 11 anos, negro e morador de favela. O desenho podia estar relacionado à sua vida e a morte de sua mãe. José falava que era moreno e não se declarava como morador de favela, mas sempre o via comentando com a professora que gostaria de sair da favela por causa da violência e das mortes que aconteciam no morro. Dizia não gostar da professora, pois quase sempre era colocado para fora da sala de aula. José gostava de sentar na frente e fazia todas as atividades propostas pela professora. No entanto, anotei várias vezes no caderno de campo que esta criança era colocada com frequência para fora da sala de aula.

A seguir, apresento o depoimento feito pela professora sobre a vida desta criança:

“Ele tem uma história horrível, a mãe foi morta pelo crime, acho que mexia com coisa errada. Acho que foram os próprios bandidos que mataram. Deixou mais quatro, aquela menina ali é irmã dele. Aqui é assim, cada história horrível. A professora continuou falando da vida da criança para a pesquisadora. Ele tem 11 anos, às vezes trabalha no sinal de trânsito, recebe bolsa família e cata xepa para sobreviver. Ele vive com a avó, mas ela é cega e as crianças ficam jogadas, pois o pai trabalha o dia todo. Ele mora na favela, no pior local e em barraco. Às vezes eu relevo muita coisa, eles não são culpados, não têm família, não têm estrutura. Eu até gosto deles. São crianças”. (Conversa com a professora da criança) (Caderno de campo, 18 de abril de 2008).

Uma das anotações de campo que fiz sobre a vida do José ilustra bem alguns aspectos da criança negra no cotidiano escolar:

José chegou para mais um dia de aula e dessa vez ficou na porta da sala, sem querer entrar. A professora pediu várias vezes para que o aluno entrasse na sala, mas ele continuou afirmando que não entraria e que iria conversar com a diretora adjunta da escola. Saí da sala para conversar com ele, que declarou não gostar da professora e nem de sentar no fundo da sala, pois não enxergava o que estava escrito no quadro. A diretora chega e eu entro para a sala de aula. A diretora também conversou com o aluno e solicitou à professora que arrumasse um lugar na frente para ele. Então, José foi colocado na quarta fila e no terceiro lugar, o que não o agradou, já que gostaria de sentar mais na frente, nas filas que estão próximas da mesa da professora.

Conversando com a professora, ouvi: “Sara, eu sinto que ele quer assistência, mas eu não posso nem tenho tempo de ficar toda hora dando atenção para o José. Com esta sala super lotada e o apoio da diretora adjunta, ele não quer ficar mais na sala de aula”. José quase todos os dias pede a professora para ir à sala da direção, onde fica conversando com a diretora adjunta e retorna, depois de um bom tempo. Outro dia observei que ele voltou de uma conversa com a diretora adjunta e veio me pedir para passar deveres para ele. Sara, escreve aqui no meu caderno um dever? José gostava de desenhar casas enormes, amplas, e escolas, sempre com varias janelas e repartições. José morava em um barraco em péssimas condições, segundo relato das crianças e das professoras. Ele recebia bolsa família e também ia à xepa, segundo sua irmã e seus colegas, mas ele não gostava de falar disso (Caderno de campo, 7 de julho de 2008).

Nesse contexto, esses depoimentos parecem bem significativos para se compreender o cotidiano da escolar dessas crianças e os desafios que enfrentam.

5.2.3 A história do Victor

“ Eu não sou Paraíba!” “Você é, sim!”

“Eu não moro na favela.”

“ Lá na Paraíba é melhor do que aqui. “Lá não tem essa violência”.

Victor tem 8 anos, é uma criança branca, nordestina e moradora do Morro da Boa Vista, mas não gostava de falar que morava lá. Seu pai

é baiano, eletricista e está desempregado. A mãe, paraibana, é empregada doméstica e, segundo a irmã, sai muito cedo, só retorna à noite, e por isso ela cuida da casa e dos irmãos. Às vezes, Victor é levado para a escola por sua irmã, mas ela não entra e vai fazer faxina no horário da aula. *“Eu faço tudo dentro da casa e cuido dos meus irmãos mais novos”*. Outro dia a professora dela comentou que essa situação fazia com que a menina faltasse muitas aulas e perguntou para a outra professora se o irmão também faltava. Mas o Victor quase não falta às aulas. Ele é católico e gosta de falar da sua igreja. Outro dia levou um desenho da sua igreja para a professora, onde escreveu: “Igreja de Nossa Senhora Aparecida”. Eu só fui saber que o Victor era nordestino depois de quase três meses desenvolvendo minha pesquisa na escola. “Professora, eu vou embora para a Paraíba”. *“Você vai embora, não aguentou, né?”* Sua família também vai ou só você?”, perguntou a professora para a criança. Victor mora no pior local do morro, em barraco. Está sempre com seu material muito organizado e com as roupas muito limpas. É uma criança branca, de cabelo bem clarinho e liso, ao contrário da irmã que tem a cor da pele mais escura, e cabelo encaracolado. A irmã trabalha para ajudar no sustento da família. Ele não gosta do morro e quer ir embora para o nordeste, onde mora um de seus irmãos.

Das minhas anotações de campo, destaco esse registro:

“ Victor chegou à sala, sentou, abriu sua mochila, pegou um desenho e o entregou à professora. Neste desenho ele colocou o nome da sua igreja com letras bem grandes: Igreja de Nossa Senhora Aparecida. A professora elogiou o desenho e falou: “Que bom que você desenhou sua igreja”. “Você foi à igreja este final de semana”? “Eu fui no sábado, professora. “Eu faço catecismo todos os sábados” (Caderno de campo, 24 de abril de 2008).

Mais um trecho do meu caderno de campo focaliza a vida da criança no cotidiano da escola e suas experiências sociais e culturais, relatadas pelas próprias crianças:

“Eu acho que vou embora agora, Sara, no mês de julho, para a Paraíba. Lá para ir para a escola, não tem sinal, não tem pista. Lá eu moro pertinho da escola. Aqui eu moro longe, eu moro no morro. Lá a polícia quando vai apartar uma briga não usa arma, aqui ela está armada até os dentes. Lá não tem quase tiroteio e aqui tem. Aqui é mais violento. A gente vai no mês de julho voltar para lá”.

Sara: Você gosta de estudar, Victor?

Victor: *Eu gosto de estudar História e Geografia.*

Sara: E onde você estuda História e Geografia?

Victor: *Eu estudo com minha irmã. A tia não dá História e Geografia. Minha irmã lê Geografia para mim. Hoje à noite ela vai ler Geografia para mim. Às vezes ela me ensina Geografia e História. Eu gosto de estudar Geografia.*

(conversa entre a pesquisadora e a criança na sala de aula. Victor se autodeclarou como branco) (Caderno de campo, 30 de junho de 2008).

Esse diálogo com a criança se deu na sala de aula, mas sem a presença de nenhuma outra criança. Foi a primeira vez que ela disse para a pesquisadora que morava na favela, pois sempre que tocávamos no assunto de moradia ou região, ele mudava de assunto. Esta criança gostava de falar da sua religião e sempre chegava às segundas-feiras com uma novidade sobre sua igreja. Depois de quase três meses na pesquisa, Victor se sentiu à vontade comigo para falar sobre seu local de moradia e sobre sua origem nordestina. Victor, às vezes, era corrigido pelos colegas em relação à pronúncia de algumas palavras. Outro dia ele pronunciou a palavra “linguado” de modo errado e imediatamente o colega corrigiu: *Não é “liguado”, é linguado, Victor*, disse Rogério para o colega.

5.2.4 A história da Tereza

“Minha mãe cata xepa para sustentar nós e não mexe com droga. Minha mãe tem oito filhos e eu sou a única menina.”
“Eu não gosto da favela, pois uma bala perdida pode acertar uma criança.”

A mãe sobrevive do lixo. O pai faz bico e também sobrevive do lixo. O pai da Tereza esteve preso, mas atualmente se encontra solto. Tem 7 irmãos e a mãe recebe bolsa família por 3 filhos. Ela é a única menina da família. Mora em barraco, na Favela do Sabão. Almoça na escola. Tereza é alegre, comunicativa e se relaciona bem na escola. Conversa muito com a Jussara, pois são amigas e moram na mesma

favela. Tudo que a Tereza tem foi encontrado no lixo ou ganhou de alguém: roupas, mochila, sandália, etc. Que mochila bonita, Tereza! “Achei na xepa com minha mãe”. “Minha mãe vai pra xepa para nos sustentar”. Tereza é negra, assim como suas amigas. Ela gosta de baile *funk*, e de jogar futebol. Ama o Flamengo e conhece todos os jogadores. Sabe todos os lances que os jogadores fazem no campo. Segundo Fábio, ela “manda muito bem” no futebol, ou seja, ela joga muito bem. Tereza faz penteado afro e quer que seu cabelo cresça rápido. Outro dia ela me falou que vai colocar cabelo falso para ficar grande. “Como você faz para seu cabelo crescer, tia?” Você faz o que, Tereza? “Eu passo água e creme, mas demora”. Eu faço a mesma coisa, disse eu para Tereza e ela riu muito. A Tereza é uma guerreira na sala de aula e não pára frente aos “nãos” que recebe. “*Eu quero aprender a ler e a escrever*”. “*Eu não tenho material, tia. Minha mãe ainda vai comprar meu material*”. Tereza gosta da Igreja de São Jorge e se autodeclarou preta e católica. A seguir, apresento um trecho do meu caderno de campo ilustrativo da realidade que Tereza e outras crianças da sala vivem:

Eram 16h e 20min, quase no final da aula, algumas crianças estavam reunidas no final da sala, próximas à minha mesa, conversando sobre comida. O Henrique comentou que na casa do Romildo não tem comida e que a mãe dele pega comida da xepa. O que é xepa, Henrique? Xepa é comida do lixo. A mãe do Romildo pega comida do lixo para comer. Neste momento o Henrique comenta sobre a mãe da Tereza, falando que ela também pega comida da Xepa para comer. Tereza não aceita a conversa e desmente o Henrique, dizendo que é mentira e muda de assunto completamente.” Professora, é verdade, eu vi o irmão da Tereza pegando comida no lixo”. Neste momento, Tereza, nervosa, fala: “Minha mãe cata xepa para sustentar a gente, mas não mexe com droga” (14 de abril de 2008).

Este outro trecho anotado em meu caderno de campo aborda as relações sociais e as situações de conflito e desigualdade que várias crianças negras enfrentam no seu dia a dia:

“A professora entregou uma atividade mimeografada para todos, que, depois de terminada, deveria ser colada no caderno. Todos seguiram essa orientação. Tereza terminou sua atividade, mas não tinha cola e saiu em busca de uma cola emprestada. Foi impressionante observar o seu percurso pedindo cola emprestada

para os colegas. Antes disso, ela perguntou para uma menina: Como a gente fala para pedir alguma coisa emprestada? E a amiga falou: “Por favor, você tem cola para me emprestar? Tereza saiu andando pela sala, foi de mesa em mesa pedindo cola, mas não conseguiu. Primeiro ela observava quem ela achava que teria cola e depois ia à procura. Assim, foi logo na mesa dos meninos brancos da sala, mas a resposta foi negativa. Ela rodou a sala duas vezes, sem conseguir a cola com ninguém e decidiu voltar para sua mesa. Então, perguntei: Não conseguiu cola, Tereza? Não, acho que ninguém tem. Eu não vou colar mais essa atividade. A criança estava muito desanimada e sugeri que ela pedisse cola ao Juca, dizendo que eu mandei. Tereza foi mais uma vez na mesa do menino. A tia Sara falou para você me emprestar a cola. Juca imediatamente veio à mesa a minha mesa e falou que não poderia emprestar, pois a mãe pediu para que não emprestasse o material para ninguém na sala, porém já presenciei o Juca emprestando material para os amigos. Tereza, enfim, desistiu de colar. Neste momento, Lara vai até a minha mesa e pergunto se ela tem cola, ela afirma que sim e peço que ela empreste um pouco para a Tereza. Eu não gosto de emprestar nada para ela, mas como você está me pedindo eu vou emprestar para você. Então, passei a cola no trabalho da Tereza e pedi que ela a entregasse para a Lara. Tereza entregou, agradeceu e concluiu: “eu não sei porque eles não me emprestam a cola, pois quando eu tenho, empresto para todo mundo. Minha mãe ainda vai comprar meu material, tia” (Caderno de campo, 18 de abril de 2008)

Os registros aqui apresentados tiveram como objetivo explicitar como as crianças negras se relacionavam, se viam e se percebiam em interação com outras crianças. Ao estudar a criança negra em sua interação com o coletivo da escola, não é possível deixar de lado as condições da vida dessas crianças, já que, conforme afirma CAVALLEIRO (2003):

No espaço escolar há toda uma linguagem não-verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras –, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro. (id. p. 98)

De acordo com Fazzi (2006) a socialização entre as crianças constitui um momento de suma importância em que as crenças e noções raciais já internalizadas são experimentadas e testadas pelas crianças. Assim, “nessas interações entre si, as crianças vão aprendendo o que

significa ser de uma categoria racial ou de outra, criando e recriando o significado social de raça. (FAZZI, 2006, p. 218)

Vale ressaltar que, em relação à autodeclaração étnico/racial, a maior frequência encontrada entre as crianças que participaram da pesquisa foi da categoria morena (12 em 28). Constatei que, em geral, para elas preto/negro teria um valor negativo, pois, de acordo com os dados coletados, ser negro significa ser feio, ter um cabelo espetado e duro, morar em local ruim, na favela e em barraco. Há uma negatividade atribuída à categoria preto/negro, que coloca as crianças nela classificadas em situações de inferiorização, assim como são objeto de gozações e xingamentos. Fazzi (2000) também assinala uma rejeição aos termos preto/negro e uma preferência ao termo moreno.

Os meninos negros também se encontravam em situação de desvantagem em relação aos meninos brancos, em defasagem série/idade em relação à série que estavam cursando. Carvalho (2004) buscou compreender em sua pesquisa os processos que têm conduzido um maior número de meninos do que meninas e, em sua maioria, meninos negros e provenientes de famílias das camadas populares, a obter conceitos negativos e a serem indicados para o reforço escolar. Constatei também nesta pesquisa, que os meninos negros se encontravam nessa situação e, se a escola tivesse a prática do reforço escolar, para ela seriam encaminhados. Segundo Carvalho (2004) essa é uma questão pouca explorada em pesquisas brasileiras, mas “um levantamento da literatura estrangeira aponta a existência de uma discussão ampla e antiga sobre o tema, tanto nos EUA como na França, na Inglaterra, no Canadá e na Austrália”. (CARVALHO, 2004, p.13). Esses estudos tentam mostrar que a maioria dos meninos com dificuldades escolares pertence a minorias raciais e étnicas e provém das camadas populares, mas buscam também desmontar os estereótipos de mau aluno que estigmatizam os alunos negros e pobres, levando-os a ser considerados como fracassados, rebeldes, machistas e violentos. Para Carvalho, a relação entre a questão racial e de gênero e os temas de desempenho acadêmico e da violência escolar é muito menos

pesquisada no Brasil, o que leva a um empobrecimento da compreensão da temática no país.

As trajetórias de vida das crianças negras apresentam elementos fundamentais para a construção de estratégias educacionais que visem ao combate ao racismo e ao preconceito no cotidiano da escola. Segundo Eliane Cavalleiro (2005), as práticas da escola estão permeadas pelas lógicas sociais e raciais em que os envolvidos no processo de escolarização – professores, diretores, e demais funcionários – desenvolvem um pensamento marcado pela estrutura racial da sociedade em que vivemos, na qual a existência do racismo é negada e o mito da democracia racial ainda está fortemente presente.

O tema da violência emergiu também com muita força na pesquisa que desenvolvi e, nesse sentido, serve como mais uma pista para compreender as questões relacionadas ao tema das desigualdades sociais e raciais na sociedade brasileira, pois as crianças negras que participaram desta pesquisa moravam em contextos violentos e relatavam com força a violência vivida cotidianamente em seus contextos e o impacto, muitas vezes dramático, sobre suas vidas.

Outra questão que emergiu da pesquisa empírica, e que as pesquisas estudadas não abordam, é a questão da religião entre as crianças das camadas populares. Apenas Fazzi (2000) ressalta que em sua pesquisa constatou um número muito grande de crianças das camadas populares evangélicas, mas não chegou a fazer uma reflexão sobre essa questão. Neste trabalho, tento abordar esse tema apresentando as falas das crianças sobre seus contextos e suas histórias e é importante destacar que a referência ao contexto religioso do qual fazem parte aparece com valência positiva e gratificante.

Tendo presente os dados obtidos, considero fundamental que as escolas promovam um projeto de trabalho que favoreça no cotidiano escolar o diálogo e a troca entre as diferentes experiências dos/as alunos/as, que promova o respeito mútuo, o reconhecimento de suas vidas e valorização de suas experiências, que abra a possibilidade para o diálogo sobre elas sem receio e sem preconceito.

Assim, neste capítulo procurei construir um texto pautado nas experiências de vida das crianças. Suas vozes evidenciam a necessidade da promoção de uma educação intercultural pautada no diálogo, na troca e na interação com os outros.

No próximo capítulo, passo a desenvolver uma análise das entrevistas realizadas com as professoras sobre as crianças, suas práticas, vivências e experiências no ambiente escolar.

6

“Aqui na escola a grande maioria é de negros e da favela”

Este capítulo tem como objetivo apresentar os depoimentos das professoras, diretoras e coordenadoras sobre as questões que nortearam esta pesquisa. As vozes destes profissionais foram fundamentais, pois convivem direta e cotidianamente com as crianças. Vale acrescentar que também farei uso das anotações de caderno de campo e das conversas informais que colhi durante o desenvolvimento da pesquisa.

Para começar, quero reiterar, considero importante ressaltar que todas as entrevistas foram realizadas no final da pesquisa, após cinco meses de observação na escola. Foram desenvolvidas em horário de trabalho das professoras nas salas de aula, na sala da direção e na sala da coordenação.

No mesmo momento das entrevistas, as professoras preencheram as fichas com seus dados pessoais e responderam questões sobre sua cor, idade, religião e formação profissional.

Apresentarei a análise das entrevistas segundo categorias já descritas no capítulo 2: trajetória e experiência profissional, tempo de serviço na escola e seus principais desafios; caracterização da clientela da escola: quem são as crianças que frequentam a escola, suas características raciais, sociais, religiosas, de gênero; as tensões ou dificuldades que enfrentam na escola; como são os relacionamentos das crianças entre si; das crianças com os adultos; conflitos, preconceitos, discriminações entre as crianças; como a escola lida com as crianças negras e moradoras de favelas.

6.1 Trajetória profissional e experiência das professoras

O levantamento dos dados das fichas de identificação das professoras entrevistadas e seus depoimentos demonstram que se trata de um grupo com bastante experiência na área da educação e nas séries iniciais do ensino fundamental. As professoras entrevistadas

encontravam-se na faixa etária dos 43 aos 55 anos. Em relação à cor, das cinco professoras, três se autodeclararam brancas; uma declarou-se parda e uma, negra. Esta professora, ao escrever a sua cor, olhou para a pele do seu braço e falou: “*na minha certidão de nascimento está parda, mas eu sou negra, eu sou negra e vou me declarar como negra*”. (Fala da professora Juliana ao preencher a ficha da entrevista).

Teixeira (2006) afirma que os professores não são apenas profissionais. Trata-se de uma categoria social heterogênea, que envolve pessoas vivas e reais, com atributos de gênero, cor, idade, visões de mundo e outras. Têm múltiplas experiências pessoais e profissionais, participam de uma teia social e vivenciam em seus cotidianos outras diversas práticas sociais, como as que se dão na família, no bairro, nas organizações sociais, igrejas, entre outros.

Segundo Teixeira (2006), são:

Sujeitos sócio-culturais são também seres concretos e plurais. São pessoas vivas e reais, existindo a partir de sua corporeidade e lugar social, a partir de sua condição de mulheres, homens, negros, brancos. Pertencem a diferentes raças e etnias. São professoras/es jovens ou de mais idade; adeptos de variadas crenças e costumes (id, p. 185).

Quadro – 1

Caracterização das professoras entrevistadas

| Nomes | Idade | Cor | Religião | Formação |
|---------|-------|--------|------------|---------------------|
| Josy | 43 | Branca | Evangélica | Ciências Biológicas |
| Juliana | 45 | Negra | Católica | Pedagogia |
| Ângela | 49 | Parda | Católica | Normal |
| Carmem | 51 | Branca | Evangélica | Normal |
| Bia | 55 | Branca | Católica | Pedagogia |

Observando o quadro1 com a caracterização das professoras, podemos afirmar que o grupo era composto em sua maioria por professoras brancas; a diretora, a diretora adjunta e as coordenadoras. Os funcionários dos serviços gerais entrariam na classificação como pardos e negros, segundo critério do IBGE. A escola possuía, no momento da pesquisa, sete funcionários de serviços gerais, mas durante todo o processo observei várias reclamações sobre a falta de funcionários de serviços gerais para a escola.

Ao longo das entrevistas, as professoras declararam ter escolhido o magistério por “*vocação*”, pois “*sempre gostavam de lidar com crianças*” e se tratava de “*uma escolha influenciada pela família*”. A escolaridade básica de todas as entrevistadas foi cumprida em escolas públicas. No que diz respeito ao ensino superior, uma cursou em instituição pública (UFF), duas o fizeram em instituições privadas e outras duas professoras não fizeram faculdade, somente o ensino normal e cursos na área, como alfabetização, educação infantil e educação especial, em nível de formação continuada, oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação. Três professoras possuem Pós-graduação em Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar. Uma professora está cursando o Curso de Psicologia em universidade privada.

No cotidiano da escola pesquisada, observei que há uma participação de todos os profissionais e uma atuação constante da diretora e da diretora adjunta para promover o funcionamento adequado das atividades desenvolvidas. As professoras têm autonomia para executar suas atividades em sala de aula. Há também inspetores, que cuidam da entrada e saída das crianças, servem a alimentação, estão presentes no recreio, e ainda observam as crianças em todo o horário das aulas.

De acordo com as entrevistas, a escola possuía um grupo de professores majoritariamente experientes, em termos de idade e vivência profissional.

Os depoimentos das entrevistadas afirmam:

“Já trabalho aqui há 18 anos, peguei todas as séries. Da alfabetização à 4ª série. Hoje, estou atuando em duas turmas de 4ª série, mas já exerci a função de Diretora Geral da escola”. (Professora Juliana, 11/07/08)

“Já faz 23 anos que estou no Estado, sendo professora, e atualmente estou há dois anos aqui nesta escola. Eu era professora em Nova Iguaçu e pedi a transferência para Niterói por causa da violência no Rio de Janeiro, mas sempre atuei em escola pública. A gente vai aprendendo na prática, no dia a dia da escola. Aqui na escola é uma outra realidade, não é nada do que se ensina na faculdade ou em cursos de formação de professores. A prática é uma outra realidade”. (Professora Josy, 10/07/08)

“Eu vou completar 25 anos de serviço e sempre dei aula para crianças das classes populares e em bairros pobres e sempre recebi crianças negras e pobres. A escola pública sempre foi esse público, sempre. Eu dava aula em um bairro distante do centro e tem dois anos que pedi remoção para esta escola. Mas a escola pública tem o mesmo público, tanto faz você ir para uma escola do centro como para uma escola de bairro, é a mesma clientela: crianças pobres e negras em sua grande maioria”. (Professora Ângela, 07/07/08)

“Eu trabalho aqui desde 1999. Nesta escola já exerci a função de coordenadora educacional, e em 2001 passei a atuar como diretora adjunta. Eu tenho experiência desde a alfabetização, até a formação de professores”. (Professora Carmem, 11/07/08)

Estes depoimentos evidenciam claramente que, todas as professoras possuem ampla experiência profissional em escolas públicas, sendo conscientes do tipo de crianças que, em geral, estas escolas atendem. Afirmaram que é na prática que foram conquistando suas experiências e construindo saberes. Assim, a escola se torna para elas um *lócus* de formação.

6.2 Os principais desafios declarados pelas professoras

As professoras entrevistadas assim se expressaram em relação aos desafios que enfrentam no cotidiano escolar:

“ O nosso principal desafio aqui na escola é a violência”

“Quando você tem uma turma de 4ª série, com dificuldades de leitura e escrita, pois todos são repetentes, com problemas sociais e econômicos, o que fazer? Como encontrar soluções para essas diferenças na sala de aula? Quais as atividades que eu posso utilizar para ajudá-los?”

“Temos uma realidade injusta na sala de aula e não é só a dificuldade com a leitura e escrita, mas um desafio maior, que neste momento, é a violência.”

“Nós temos dificuldade para trabalhar com esta realidade de alunos inseridos em contextos com facções antagônicas e violentas e também para trabalhar com esta diversidade na sala de aula”.

Em relação aos desafios apresentados pelas professoras, todas comentaram sobre a complexidade da educação na nossa sociedade, seja em relação às diferenças de aprendizagem, à desigualdade social, aos alunos “carentes”, ou seja, de classes populares, à ausência da família e à questão da violência que as crianças da escola pesquisada tinham que enfrentar, pois eram de contextos extremamente violentos. Segundo as entrevistadas, este é um desafio especialmente forte para a escola, hoje, que traz consequências para o processo educativo.

O depoimento a seguir, da professora Carmem, representa bem a perspectiva das professoras:

“Nós não fomos preparadas para lidar com esta violência que está aí na sociedade, na vida das crianças”. “Nós estamos impotentes para lidar com esta realidade – eu creio que seja o nosso principal desafio – a violência. Esse é um problema social e que está aqui dentro da escola, mas nós não temos condições pedagógicas para lidar com essa questão. A escola não tem estrutura para lidar com esses alunos que estão chegando à escola pública e principalmente essas crianças e jovens oriundos de contextos violentos e com facções antagônicas”. (Professora Carmem, 11 de julho de 2008)

O fenômeno da violência vem ganhando força na sociedade atual, especialmente nas grandes cidades, possuindo cada vez maior visibilidade social, particularmente a partir dos anos 80, constituindo-se numa preocupação de todos na sociedade brasileira. Assim, este tema foi abordado pelas professoras e também pelas crianças como um desafio para a escola e para todos. Essa era uma questão que a pesquisa

não previa e emergiu do campo através dos relatos dos diferentes profissionais e das crianças, pois muitas vezes anotei falas das crianças que recorriam a situações de conflitos, mortes, armas e drogas em seus contextos de moradia. Em recente artigo do Angel Pino (2007) *“Violência, Educação e Sociedade: Um Olhar Sobre o Brasil Contemporâneo”* afirma que o fenômeno da violência é complexo e envolve questões sociais, econômicas e políticas nacionais mal resolvidas ou não resolvidas. Vários estudos³¹ (UNESCO, 2001, 2002) demonstram que a precariedade dos serviços públicos e das condições de vida, a falta de oportunidades de emprego e lazer e as restritas perspectivas de mobilidade social, se constituem em potenciais motivadores de ações violentas. Assim, tendo em vista a situação em que vive a população das camadas populares, as esferas convencionais de sociabilidade já não oferecem respostas suficientes para preencher as expectativas dessa população e, no caso deste estudo, as crianças que participaram da pesquisa.

É neste contexto que as questões relativas às relações entre escola e violência vêm ganhando força. Hoje, chega-se a falar de uma “cultura da violência” pela multiplicidade de forma que assume:

“A gente recebe alunos de uma realidade social bem complexa. Eu tenho alunos que vêm de famílias com problemas sociais, de irmãos presos... Uma realidade social complicada. Parentes no tráfico. Então são alunos com uma postura diferente dos outros. Ao mesmo tempo tenho alunos muito novos, que ainda são muito infantis. Então, essa diferença é que eu tenho que acomodar, porque eles têm que conviver com todos juntos. Então, eu tenho que reprimir um pouco os mais agitados, os que têm um pouco mais de experiência e os que são mais inocentes eu tenho que proteger e tentar preservar essa inocência ao máximo”. (Professora Juliana, 11 de julho de 2008)

Outro desafio para a escola, de acordo com os depoimentos das professoras entrevistadas, é a dificuldade em lidar

³¹ A UNESCO - Brasil iniciou uma série de pesquisas centradas nos temas de juventude, violência e cidadania. Algumas publicações: *Cultivando Vidas, Desarmando Violências – Experiências em Educação, Cultura, Lazer, Esporte e Cidadania com Jovens em Situação de Pobreza* (2001), *Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para Políticas Públicas* (2002) e *Escolas Inovadoras: Experiências Bem-Sucedidas em Escolas Públicas* (2003).

com a diferença e diversidade na escola, como afirma uma das professoras:

“É muito difícil lidar com a diferença e a diversidade na escola, temos que aprender muita coisa. Nós só nos preparamos para receber um grupo específico e hoje lidamos com essa diversidade aqui na escola, na sala de aula, e temos que aprender e encará-la porque a diferença está dentro da escola” (Professora Bia, 14 de julho de 2008).

A diferença e a diversidade estão presentes na escola pesquisada, mas nas falas das professoras também está presente a dificuldade em lidar com elas. Trechos de depoimentos que colhi são bons exemplos para apoiar tal interpretação.

“Nós fomos preparadas para receber um grupo específico e hoje lidamos com essa diversidade aqui na escola”. Aqui na escola 80% são alunos moradores de favelas e em sua maioria negra” (Professora Jozy, 10 de julho de 2008).

“ O sistema abriu vagas nas escolas, deu acesso para todos, mas não garantiu a permanência dos alunos. Para garantir a permanência, criou-se bolsa escola, bolsa família, vale gás e mais outras coisas, mas e agora? E o direito à aprendizagem? O que vão fazer para garantir esse direito? Eu me sinto impotente diante dessas situações” (Professora Carmen, 11 de julho de 2008).

“Os alunos são diferentes, a metodologia deveria ser voltada para esses alunos, só que nós temos uma metodologia antiga, não temos recurso para atender o aluno com dificuldades, com problemas comportamentais. Nós queremos usar métodos antigos com alunos novos. Então, o que acontece? Há um desinteresse do aluno, há uma desmotivação do professor, há uma desvalorização do profissional porque o poder público não olha para o professor. (...) Não é interessante que as pessoas sejam pensantes, que sejam críticas porque vão incomodar a sociedade, não é? Então, finge-se muitas vezes, que se ensina e o aluno finge que aprende. Eu não acredito nisso. Estou falando da realidade. Eu tento reverter esse quadro. Eu tento trabalhar com alunos de forma que eles sejam críticos, que se valorizem e o que se imagina é que a escola pública não deva ter qualidade... Mas, dentro do possível eu tento trabalhar com metodologias dentro da realidade... motivando o aluno para que ele possa conseguir” (Professora Juliana, 11 de julho de 2008).

No contexto da escola estadual Boa Vista, nas suas práticas estão presente desafios que apontam principalmente para as questões

relativas à violência e ao reconhecimento das diferenças, de como lidar no cotidiano escolar com elas.

Fleury (2003) afirma que o tema da diferença e da identidade sociocultural é de especial importância para a escola hoje, no sentido da valorização das políticas afirmativas das minorias étnicas, de modo que as relações raciais ou as diferenças na educação promovam uma convivência democrática entre os diferentes grupos e culturas. “Trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos.” (id, p. 497)

Para o autor, ao respeitar as diferenças socioculturais como forma de entendimento e enfrentamento dos “estereótipos, preconceitos, discriminações e racismo” (id. p. 499), estamos apostando na construção de práticas emancipatórias e democráticas com compromisso político-social e cultural, que respeite os processos de inclusão dos diferentes sujeitos que sempre foram excluídos da nossa sociedade e do sistema educacional.

Educar para a pluralidade é fazer das diferenças um caminho para ajudar a construir pistas para o avanço da construção de práticas pedagógicas comprometidas com as crianças negras e das camadas populares. É preciso romper com o processo homogeneizador e uniformizador que permeia o campo da educação. Educar, neste sentido, supõe reconhecer e valorizar a história e a cultura dos afro-brasileiros e outros sujeitos socioculturais marginalizados presentes na sociedade brasileira.

6.3. As crianças que frequentam a escola

“São crianças carentes – carência afetiva e econômica. Em sua maioria é composta por crianças negras e moradoras de favelas. Mas na escola pública sempre foi esse público de crianças das classes populares em sua maioria crianças negras. Eu vou fazer 25 anos de serviço e sempre trabalhei com esse público (Professora Bia, 14 de julho de 2008).

“São crianças provenientes das classes populares e moradoras de favelas. Inseridos em contextos violentos e com facções

antagônicas. São crianças carentes - carência afetiva e financeira, e a gente procura trabalhar com elas sobre os valores: o amor ao próximo, respeito e solidariedade” (Professora Josy, 10 de julho de 2008).

As respostas foram quase todas as mesmas, pois as crianças que frequentam a escola, segundo os depoimentos das professoras, são alunos “carentes” e moradores de favelas. Afirmam que, em geral, sempre são alunos que não têm assistência da família, pois os pais trabalham e não têm tempo de dar assistência aos filhos. As professoras reconhecem que quem frequenta a escola são os alunos negros, moradores de favelas, das classes populares. São meninos e meninas que chegam à escola com suas vidas e histórias já marcadas por processos de silenciamento, homogeneização e exclusão. MCLAREN afirma que “crianças em desvantagem econômica são criadas pela sociedade para falhar já em tenra idade, destinadas a perpetuar o odioso ciclo sem fim da pobreza criada por uma cultura obcecada com sucesso e riqueza” (id, p. 181).

A seguir, apresento outros depoimentos das professoras que evidenciam como estas profissionais veem as crianças com as quais lidam no cotidiano escolar:

“São crianças bastante carentes, não têm acompanhamento dos pais. Crianças que precisam de atenção, pois não têm atenção nenhuma dos pais, infelizmente. O tempo que a gente passa com eles, quatro horas, é pouco pra suprir essa carência. Eu procuro estar em contato com os responsáveis para falar dos problemas das crianças e pedir que eles nos ajudem para que a gente possa trabalhar em parceria. Muitas vezes a gente não tem retorno, porque é uma vida sacrificada que esses pais levam” (Professora Josy, 10 de julho de 2008).

“Eles são muito agressivos. São muito agressivos entre si” (Professora, Bia, 14 de julho de 2008).

“Eu vou falar visando uma colega minha que fala, eu até questiono um pouco, que a escola pública é destinada a mais moradores de favela e uma grande maioria negros... Discordo..., Discordo. Mas, aqui na escola, a grande maioria é de negros e da favela. Apesar de que, aqui, temos alunos que moram em prédios, mas a maioria dessa escola é da favela. Mas eu digo que a maioria é de alunos carentes, eu vejo como alunos carentes, independente de morar na favela ou não, eu os vejo como alunos carentes” (Professora Juliana, 11 de julho de 2008).

“Eles são crus. Eles não sabem nada. Parece que agora que eles estão compreendendo que estão na primeira série e estão estudando. Eles parecem meninos de pré-primário. Tem criança que não sabe nem pegar no caderno e no lápis, não tem coordenação motora. Eles não sabem nada. Temos que ensinar tudo, até noções de higiene, eles não têm... O pai não vem na escola. Você manda recado várias vezes e parece que não tem família” (Professora Bia, 14 de julho de 2008).

Os alunos e as alunas vão se enquadrando aos padrões escolares, onde são estabelecidas diversas categorias para nomeá-los, pois parece que o sistema público de ensino, nascido no contexto da modernidade, tendo como ideal uma escola básica a que todos tenham garantido o direito ao acesso aos conhecimentos sistematizados de caráter considerado “universal”, além de estar longe de garantir uma efetiva democratização da educação, criou uma cultura escolar padronizada e homogeneizadora.

A política da universalização da educação básica convoca todos para os bancos escolares, mas esta mesma política não “mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica”(CANDAU, 2008, p. 50). Nessa direção, apresento um trecho do caderno de campo que confirma essa interpretação:

Estamos no mês de maio e a professora da sala fez um cartaz para o dia das mães. Neste cartaz, a professora desenhou uma mãe negra com uma criança negra e outra branca ressaltando a diversidade da sala de aula e da escola.

“Caroline e Carol são meninas negras e têm 9 anos. Elas estão sentadas no fundo da sala, próximas do mural. Neste mural está o cartaz para o Dia das Mães. Caroline e Carol conversam sobre o cartaz e lêem o texto que a professora fez. Carol passou o dedo no desenho da mãe negra com seu filho negro. Caroline admira o desenho feito pela professora, pois o desenho retrata a família delas. Na entrada da escola, a coordenação fez um mural para as mães, mas não são as mães da escola, pois a mãe que está sendo representada neste mural é uma mãe branca com seu filho branco no colo. As mães da escola pesquisada são negras, mulatas e mestiças. Essa não foi a primeira vez que observei, anotei e registrei crianças conversando sobre esse cartaz feito pela professora na sala de aula. Já presenciei várias crianças

conversando em grupinhos sobre esse cartaz; já presenciei várias crianças alisando o desenho da mãe negra com seu filho negro. O mural da entrada da escola está muito bem feito, eles colocaram um plástico de proteção para que não fosse danificado. Ele está intacto, lindo e sem nenhuma perfuração ou rasura. O cartaz da sala de aula teve que ser retirado ontem, pois já estava todo sujo, amassado e descolando do mural. Perguntei para a professora sobre o cartaz e ela disse que tirou porque já está fazendo um novo, para o mês de junho. “Vou fazer um sobre festa junina”. Ao contrário do cartaz da sala, onde sempre havia crianças passando a mão, lendo a mensagem ou olhando o desenho que estava retratando a sua família, nunca presenciei uma pessoa lendo ou conversando sobre o mural da entrada. As mães que estão ali representadas não são as mães da escola” (Caderno de campo, 29 de maio de 2008).

Em entrevista, uma das professoras afirma:

Porque geralmente as pessoas colocam nos cartazes ou murais mães branquinhas, bonitinhas com crianças brancas... Se não me engano na entrada da escola o mural é enfeitado com mães brancas e seus filhos brancos. Então, assim como os cartazes podem ser de crianças brancas, também podem ser de crianças negras. Eu fiz para chamar atenção mesmo das crianças, porque existem as mães negras, crianças negras. E não só as mães brancas são bonitas. As mães negras também são bonitas (Professora Ângela, 7 de julho de 2008).

Considero importante ressaltar o depoimento desta professora, pois pensar a escola como um *lócus* marcado pela diferença é destacar as contribuições da perspectiva intercultural e multicultural na educação, buscando “promover uma educação para o reconhecimento do outro” (CANDAUI, 2008), uma educação para a valorização das crianças negras como sujeitos de direitos, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais, culturais e étnicos.

Sendo assim, uma educação para o reconhecimento entre os diferentes grupos étnico-raciais e étnico-culturais, como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no parecer 03 do Conselho Pleno do CNE de 10 de março de 2004, garante igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros.

Entretanto, vale salientar que esta educação requer professores capacitados para desafiar os preconceitos, questionar conteúdos e

metodologias que discriminem padrões culturais, e desnaturalizar certas idéias e concepções bastante enraizadas e ainda predominantes acerca das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Como afirma DAYRELL (2006), busca-se perceber a escola como espaço sociocultural, construído no cotidiano das práticas escolares, abrindo dessa forma a possibilidade de se pensar o processo educativo escolar como sendo heterogêneo, fruto da ação recíproca entre sujeitos e instituição, e capaz de reconhecer e incorporar positivamente a diversidade no cotidiano escolar.

6.4 Conflitos, preconceito, discriminação e racismo no cotidiano escolar

“Nós sabemos que existem múltiplas maneiras de compreender o mundo e sabemos que você também sabe. Então vamos, com consciência, entrar neste mundo de múltiplas interpretações juntos e ter prazer ao rejeitar os códigos dominantes” (MCLAREN, 2000, p. 147).

Assim, os relatos a seguir exemplificam os conflitos enfrentados pelas crianças no dia a dia da escola.

*Professora, tá me chamando de cabelo duro.
Professora, ta me chamando de
macaco.
Professora, tá me chamando de Paraíba. Eu não sou Paraíba.
Eu não moro na favela, professora.
Eu não vou sentar perto desse
preto...
Sua bruxa!
Bruxa é você. Professora, tá me chamando de bruxa
(Caderno de campo, 27 de maio de 2008).*

Durante a pesquisa, várias foram as anotações no caderno de campo sobre conflitos no cotidiano da escola Boa Vista, entre eles os raciais. Neste item, além de analisar as entrevistas das professoras, faz-se necessário apresentar alguns relatos do caderno de campo, relativos às interações entre as crianças negras e não negras e com as professoras.

É importante também refletir sobre as questões que permearam esta pesquisa, tais como preconceito, discriminação, racismo, etnia e

identidade, pois esses temas têm uma íntima relação com as desigualdades sociais e as oportunidades educacionais no Brasil (HASENBALG, 1979, 1999, 2005) e VALLE SILVA (1992, 1999), assim como com o fracasso escolar (ROSEMBERG, 2006), (CARVALHO, 2004, 2007) e (CAVALLEIRO (2003), que afeta em sua maioria crianças negras e das camadas populares.

Vale registrar que na escola onde fiz a pesquisa são duas turmas do 1º ano do ensino fundamental, e hoje conversei com a professora sobre a composição, pois notei que na turma onde desenvolvo a pesquisa as crianças são negras em sua maioria, além de mostrar uma defasagem série/idade em relação à outra.

Algumas das questões que envolvem as vidas das crianças negras nessa escola, que podem acontecer em qualquer outra escola. Registrei no meu caderno de campo:

“Professora Ângela, como foi a divisão das turmas? Constató que em sua turma há mais crianças negras e com defasagem série/idade em relação à outra turma do 1º ano. Eu também já notei isso, Sara. A outra professora é mais antiga aqui e não quis pegar essa turma. No ano passado essa turma passou por três professoras, pois ninguém aguentou ficar com essa turma.”

Segundo a professora as crianças não paravam e só viviam andando pelo corredor e deitadas no chão. O depoimento da professora, a seguir, assim descreve a realidade que enfrenta a cada dia:

“Eu sou contratada e a outra professora é concursada e vai se aposentar. Quando eles me ligaram, falando que tinha uma vaga para contrato, eu aceitei, pois estava precisando trabalhar. Mas tenho que ser dura com eles, não posso facilitar. As turmas são preparadas para determinados professores. Nessa turma todos são repetentes e quase todos estão com defasagem série-idade. Essa turma tinha que ser dividida em duas turmas, pois podemos perceber que há crianças que estão alfabetizadas e há crianças que não estão alfabetizadas. Então, acaba-se não conseguindo realizar um bom trabalho nem com os alunos que estão alfabetizados nem com os alunos que precisam de ajuda. Às vezes, eu divido a turma em dois grupos, pois facilita melhor o meu trabalho. De um lado, eu coloco os alunos que fazem os trabalhos sem ajuda e que já estão lendo e do outro lado, eu coloco os alunos que precisam de ajuda, pois eles precisariam de um reforço escolar, mas a escola não oferece. Eu sempre falo com os pais e com as crianças que elas

precisam de um reforço escolar". (Conversa com a professora Ângela)

Olhando para algumas turmas da escola é possível identificar práticas semelhantes. A outra turma da primeira série é formada por crianças pardas e brancas e quase todas têm a mesma idade, ou seja, não há nela crianças com defasagem série/idade. Percebi que os meninos negros vão ficando retidos no 1º ano por vários anos, além de serem mais repreendidos do que os meninos pardos e brancos. Havia meninos negros com idade que variava de 7 a 14 anos no primeiro ano do ensino fundamental. Foram várias as anotações de reclamações sobre as crianças negras em relação às crianças brancas. As crianças negras iam para a secretária para conversar com a coordenadora educacional e a diretora adjunta sobre o comportamento e dificuldades de aprendizagem. Os pais das crianças negras eram chamados à escola para falarem sobre o comportamento dos seus filhos.

Nessa perspectiva, os depoimentos a seguir são bastante expressivos:

"A professora pediu o caderno da Marcelle e ela perguntou: "vai passar dever para casa, tia"? "Não, vou colocar aqui: a aluna não fez a atividade em sala de aula. Todos os dias eu coloco isso aqui no seu caderno" (Caderno de campo, 24 de abril de 2008)

"A professora da outra turma do 1º ano do ensino fundamental entrou na sala para mostrar a prova, uma prova que seria aplicada para as duas turmas do 1º ano. A professora observou a prova e chamou o Tadeu, mostrando o caderno para a outra professora:

Professora Ângela: Olha aqui, não faz nada e joga o dever fora.

Professora Maria: Ah, comigo não faz isso não, pois se o Fabiano fizer isso comigo, eu não sei o que faço. Olha aqui, porque você joga o dever fora? Eu chamaria a mãe, contaria esta situação e não aceitaria isso na minha sala de aula.

Tadeu: Com os olhos quase vermelhos, respondeu: "Eu não joga fora o dever de casa, eu faço o dever de casa" (Caderno de campo, 24 de abril de 2008).

"Depois, a professora chamou outra aluna – a Marcelle - para mostrar para a outra professora sobre a situação da menina em relação ao seu processo de leitura e escrita na sala de aula:

Professora Ângela: "Olha aqui, não sabe nada e ainda não fez o trabalho de hoje", e começou a folhear o caderno da menina, mostrando para a professora e falando que a aluna não faz nada. Não sei o que vem fazer na sala, pois vem sem lápis e borracha.

Professora Maria: "Tem que falar com a mãe". Tem que falar com a mãe que isto aqui não é um orfanato, não é um albergue. Esses pais

têm que saber que isto aqui é uma escola com direitos e deveres.”
(Caderno de campo, 24 de abril de 2008)

Em outra situação observei como as crianças negras vão sendo expostas, como “alguém que não aprende, não faz nada e não quer nada na sala de aula”:

“A professora começou a tomar a leitura de algumas crianças e, quando chegou a vez do Wallace, falou assim: “Ô esperto, leia aqui”. Os alunos perguntaram quem era o esperto. Felipe achou que era com ele e começou a ler. Então, a professora explicou que era o Wallace. Toda a turma ficou rindo do menino, que não conseguiu ler. Alguém falou: “Mas essa palavra é muito fácil e você não acertou”. Wallace manifestou tristeza e não falou nada, apenas abaixou a cabeça” (Caderno de campo, 6 de junho de 2008).

Destaco um pequeno registro do meu caderno de campo onde a professora ressalta a importância de saber ler e escrever para as crianças:

“Outro dia, a professora falou que quem iria passar para o 2º ano tinha que saber ler e escrever muito bem. Então, a Tereza levantou sua cabeça, olhou para a professora e falou: “Eu ainda não sei ler, tia”. A professora respondeu: “Você tem que correr atrás do prejuízo, Tereza, agora é com você, procure estudar em casa” (Caderno de campo, 30 de junho de 2008).

Nestes registros destaco a maneira como a professora se refere a algumas crianças no ambiente da sala de aula: *não sabem nada, não fazem nada.*

As crianças negras e pardas eram mais expostas a situações de não aprendizagem na sala de aula. As crianças brancas liam com desenvoltura e faziam suas atividades sem pedir ajuda. As crianças negras tinham dificuldades com a leitura e a escrita, e a professora sempre falava que elas precisavam de um reforço escolar. Muitas vezes ela pedia para as crianças falarem com as mães para enviá-las a um reforço escolar, já que a escola não oferecia este recurso. As crianças negras faziam suas atividades pedindo ajuda à pesquisadora e à professora. As crianças brancas sentavam em filas próximas da mesa da professora e as crianças negras sentavam no fundo da sala e, muitas vezes, não recebiam ajuda para desenvolver suas atividades. As crianças

negras levavam bilhetes para os pais comparecerem à escola. As crianças brancas não passavam por estes constrangimentos na sala de aula onde desenvolvi a pesquisa. Parece que o espaço da sala de aula delimita quem vai aprender e quem não vai. Os meninos brancos se encontram em vantagem em relação aos meninos pardos. Os meninos pardos se encontram em vantagem em relação aos meninos negros. As crianças brancas sempre estão em vantagem em relação às crianças pardas e negras, mesmo sendo da mesma camada popular.

O relato a seguir expressa como se dava muitas vezes a relação entre crianças brancas e negras. No final da sala havia três meninos brancos conversando, mas no mesmo instante chegou uma criança negra que foi recebida da seguinte forma:

Sai, sai , sai você não faz parte do nosso grupo. Eu faço parte desse grupo Jorge? Perguntou um menino branco para outro menino branco. Você faz parte desse grupo. A criança negra abaixou a cabeça, saiu e convidou outro menino negro para sentar do lado dele (Caderno de campo, 8 de abril de 2008).

Assim, “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade parece ser o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola” (CAVALLEIRO, 2001, p. 98).

Para Cavalleiro é flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte dos profissionais da escola sobre a presença das crianças negras na escola. Assim, as crianças identificadas como negras no cotidiano escolar recebem menor atenção e expressão de afeto por parte dos professores e professoras, e vivenciam situações de interiorização por parte das crianças consideradas brancas.

Na pesquisa que realizei constatei situação semelhante:

Fábio chegou à sala chorando e perguntei o que aconteceu. Ele me contou que apanhou no recreio. Perguntei se ele não havia falado com a inspetora e ele respondeu que não, mas que faria isso naquele instante, e saiu da sala correndo. Fábio sempre apanha no recreio, seja na entrada, na saída, na sala, no recreio, ele sempre está apanhando e sendo recriminado pela professora e pelos colegas, que acham que ele não toma banho e fede a xixi. Hoje no teste de leitura, a professora não o avaliou. A professora tomou a lição de quase todos e não tomou a lição do Fábio (Caderno de campo, 15 de abril de 2008).

Fabio é uma criança negra e, segundo a professora, não sabe o que vem fazer na sala de aula, pois não quer nada e não aprende nada.

Professora, tá me chamando de cabelo duro.

Seu macaco!

Marcele sua macaca. Eu não sou macaca. Você é, sim, macaca, lá na favela todo mundo chama você de macaca.

Sua bruxa!

Esses depoimentos apresentam como o espaço do cotidiano escolar é marcado por relações conflituosas entre as crianças e os adultos. Assim, foi possível observar que as crianças percebem e convivem com as diferenças. Ao chamar uma criança de “macaca, de bruxa e de cabelo duro,” estão sendo demarcadas as diferenças, mas um discurso e uma postura que reconheçam e valorizem positivamente as diferenças no cotidiano escolar exige da professora trabalhar estas questões não somente quando emergem de modo conflitivo, mas reconhecendo e valorizando as diferenças no dia a dia da sala de aula. O relato que apresento a seguir evidencia como é difícil superar uma visão em que a diferença é vista como incapacidade ou falta de compromisso:

A professora foi de mesa em mesa distribuindo uma atividade para as crianças e quando chegou à minha mesa, encontrou duas meninas: a Junia e a Jane. A primeira recebeu sua atividade, assim como eu. Jane, percebendo o contrário, falou: Tia, eu não ganhei. A professora não respondeu e retornou para a sua mesa. Jane foi até a sua mesa para conferir se a professora tinha deixado sua atividade, mas não a encontrou. Então, ela foi até a mesa da professora e falou novamente: Tia, você não me deu o dever. A professora perguntou para a menina: Você vai fazer o dever? Vou, sim, tia. Só assim ela recebeu o dever e foi para a mesa da pesquisadora pedir ajuda para fazer a atividade. “Me ajuda, Sara” (Caderno de campo, 29 de abril de 2008).

Jane é criança negra e quase sempre não recebia ajuda da professora para desenvolver as atividades, além de sempre ser apontada como uma criança que não queria nada com os estudos. A menina sempre sentava no fundo da sala de aula, mas sempre queria sentar na frente, mas era enviada para o fundo da sala, pois, segundo a professora, quem não quer nada “*senta no fundo da sala*”. No caderno da Jane era

colocado, quase todos os dias, o seguinte recado: *a aluna não fez a atividade em sala de aula.*

Sobre as diferentes características raciais, sociais, cognitivas, religiosas e de gênero presentes na Escola Estadual Boa Vista, pude registrar alguns depoimentos das professoras, como mostra o exemplo:

Eu não vejo diferenças raciais... Eu vejo alunos carentes. Eu acho que o problema maior do Brasil não é o preconceito racial, é o preconceito social. Agora... Existe diferença? Existe. Eu uso, às vezes, o seguinte exemplo: se você tem dinheiro você vai ser muito bem tratado, independentemente da sua cor, da sua religião, seja o que for. Agora se você não tem dinheiro você vai ser desrespeitado pela grande maioria e não vai ser tão bem tratado. Então o preconceito maior, acima do racial, que existe, é o preconceito social (Professora Juliana, 11 de julho de 2008).

Sara: Qual tipo de carência que você se refere aos seus alunos?

Carência financeira. Na minha visão, aqui nós temos alunos carentes financeiros. Não vejo nem quanto à raça. (Professora Juliana, 11 de julho de 2008)

Para esta professora não existe o preconceito racial, mas sim um preconceito social. Esta é uma afirmação muito recorrente na sociedade brasileira que invisibiliza a questão racial, afirmando unicamente a existência da problemática social.

Quanto à questão da diversidade religiosa, uma professora afirmou em entrevista:

Aqui na minha sala de aula é meio a meio. Metade são católicos e a outra metade são evangélicos.

Pesquisadora: *E a religião de base africana não tem?*

Professora: *Eu tenho um aluno que descobri outro dia, que é da religião de origem africana. Descobri porque um coleguinha mexeu com ele. Falou que ele frequenta a macumba, que era macumbeiro. Eu chamei a atenção, porque a gente tem que respeitar as religiões, independente de qual seja.*

Eu sou católica praticante, mas eu não enfatizo religião. Eu enfatizo o respeito, o amor, a responsabilidade, nunca religião. Tanto faz católico, como evangélico, eu não me preocupo com religião. Eu me preocupo com valores. Valor cristão (Professora Juliana, 11 de julho de 2008).

A diversidade de religiões está fortemente presente no ambiente da escola pesquisada. Essa é uma questão que emergiu com força na pesquisa e merece ser trabalhada de modo mais amplo e profundo.

“Letícia estava com seu Rio Card nas mãos, observando o documento. O Rio Card é um documento numerado onde ficam registrados os seguintes dados: foto, nome, filiação, data de nascimento e nome da escola onde a criança estuda. O Rio Card é um documento de identificação para que os alunos utilizem os transportes da cidade sem pagar passagem. Ela estava olhando para a sua carteira e, de repente, pediu para que a pesquisadora lesse algo no documento”.

Letícia: Sara, lê esse nome aqui.

Sara: Qual nome?

Letícia: Esse nome aqui.

*Sara: Identidade. Imediatamente a criança me perguntou: **O que é identidade?**³²*

Sara: Identidade é quem é Letícia, o que Letícia faz.

“Então, quando eu estava respondendo a pergunta para a menina negra de 9 anos, ela imediatamente falou: “Letícia trabalha”. Continuei explicando que identidade é a idade, o nome, a sua vida. Quem é Letícia? Quando ouvi que ela trabalhava, parei de falar e perguntei: Letícia trabalha em quê? Logo a criança respondeu de acordo com a minha fala: “Não, identidade é a idade, é o nome”, e não quis falar sobre o trabalho” (Caderno de campo, 13 de junho de 2008)

Identidade é mais um conceito que, segundo MUNANGA E GOMES (2006), é difícil de compreender devido à complexidade que envolve as múltiplas formas de conceituá-la no momento atual. Compreender a construção das identidades, supõe desvelar as múltiplas relações que estão atravessadas por questões culturais, de gêneros, raça, classe, religião etc. Como explicar o que é identidade para uma criança negra? Com certeza haverá múltiplas formas de dizer o que é identidade na vida de uma criança de apenas 9 anos de idade. A identidade é um processo de construção sempre em movimento e relacionado com as relações sociais, as formas como cada um se percebe e é percebido pelos demais, envolvendo processos pessoais e coletivos.

³² Borges Pereira em uma publicação: Raça Negra e Educação no Cadernos de Pesquisa, em novembro de 1987, em um artigo sobre: “A criança negra: Identidade étnica e socialização” afirma que a literatura científica sobre o negro não se tem detido nesta questão. A criança negra tem sido negligenciada pela reflexão científica sobre o grupo negro no Brasil.

Gomes (2008) afirma que um primeiro aspecto a ser trabalhado é reconhecer nossas identidades culturais, proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa identidade cultural, no plano social, situando-a em relação aos processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país.

Então, o que seria a identidade? Como responder para uma menina negra de 9 anos, o que é identidade quando ela própria, na hora de declarar sua cor/raça, diz que ser da cor preta é ser feia. *“Eu acho feia a cor preta, eu vou colocar mulata”*.

Qual é o papel da escola para a construção de uma identidade positiva para as crianças negras e não negras no cotidiano escolar?

Munanga (2005) afirma que a identidade é, para os indivíduos, a fonte de sentido e de experiência, pois o conhecimento de si é sempre uma construção e não uma descoberta, nunca separável da percepção dos outros, pois nenhuma identidade é construída no isolamento, e sim no diálogo, na relação com os outros.

Na escola onde foi desenvolvida a pesquisa duas professoras afirmaram que não existem diferenças, pois todos são iguais. Uma professora afirmou que tenta orientar as crianças para respeitar a todos/as. Outra professora afirmou que na sala dela não deixa acontecer, mas essas práticas em relação ao preconceito e à discriminação são reais e acontecem na escola e em qualquer local da sociedade brasileira. Esta professora que afirmou que o preconceito é real, se autodeclarou negra e foi a única professora que já participou de cursos sobre questões da diversidade na escola e na sociedade quando era aluna do Curso Pedagogia na Universidade Federal Fluminense. A diretora adjunta afirmou na entrevista que essas práticas sempre acontecem, mas que é sempre negro contra negro por que na escola a grande maioria é negra:

De vez em quando acontecem alguns conflitos, mas é muito de vez em quando. Mas quando tem a gente percebe que é negro contra negro. São eles mesmos que discriminam, pois na escola a grande maioria é negra. [...] O último caso recente que aconteceu aqui na escola foi um menino negro que veio reclamar que uma menina disse para ele: “Eu não quero ficar perto desse menino preto” E aí procuramos saber do caso, para conversamos. Mas aí a menina era da mesma cor dele, então os conflitos aqui são eles próprios, negros

com negros. A menina era negra também. (diretora adjunta da escola)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para a o Ensino e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) é um grande equívoco esta afirmação de que negros se discriminam entre si e que são racistas também. Pois esta afirmação tem de ser analisada de acordo com a construção da ideologia do branqueamento que divulga a idéia de que as pessoas brancas seriam mais humanas, mais inteligentes e superiores, e, por isso, seriam mais capazes de comandar e dizer o que é bom para todos.

Assim, de acordo com o Conselho Nacional de Educação,

Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Neste sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam (CNE/CP, 10/03/04, p.16).

Por fim, podemos afirmar que a temática da diversidade étnica e racial tem muito a contribuir para a construção de práticas emancipatórias, em busca de uma educação democrática, que respeite e aborde as diferenças étnicas, culturais e sociais ajudando na construção da identidade das crianças negras no contexto da escola e da sociedade. O multiculturalismo e a perspectiva intercultural têm muito a oferecer para este contexto tão desigual que ainda sobrevive com práticas que excluem, selecionam e hierarquizam.

Mas, segundo Candau, (2008):

Há que se desconstruir as práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula (CANDAU, 2008, p. 28).

A professora Iolanda de Oliveira (2000), ao referir-se sobre as questões raciais e a formação de professores, ressalta que o professor

pode contribuir para a emancipação dos/as alunos/as. No entanto, no cotidiano da escola esta realidade não acontece:

Os referidos profissionais têm-se mostrado incapazes de exercer o poder que lhes foi delegado em face da garantia da qualidade da educação de modo geral e, em especial, diante das diferentes evidências de discriminação racial no processo educativo (OLIVEIRA, 2000, p. 117).

Assim, faz-se necessário afirmar que a formação de profissionais para a diversidade étnica e racial no contexto escolar é de fundamental importância para uma prática comprometida com a inclusão, a valorização da diversidade racial e a luta para a construção de uma sociedade democrática, que garanta a todos/as o direito de uma educação cidadã, com práticas concretas que não discriminem nem excluam nenhum grupo social, étnico e religioso, principalmente dentre os que apresentam um histórico de exclusão e discriminação, como o povo negro na sociedade brasileira.

Os relatos abordados neste capítulo demonstram que as professoras reconhecem as situações da diversidade étnicorracial no contexto da escola, mas ao mesmo tempo, ainda não sabem lidar com esta situação, e acabam focando a questão no social. Ou seja, os problemas relacionados às questões de raça na escola, são reduzidos aos problemas sociais.

Os fatores sociais apontados pelas professoras para identificar os conflitos existentes entre alunos/as demonstram que as mesmas têm dificuldade de assumir as tensões étnico-raciais presentes no ambiente escolar. Deste modo, acabam contribuindo para a permanência de manifestações preconceituosas no cotidiano escolar entre os diferentes alunos/as e adultos/as.

Diante de contexto semelhante, Cavalleiro (2001) defende uma educação antiracista para a construção da qualidade do ensino brasileiro para todas as crianças negras e não negras. De acordo com a autora, uma educação antiracista reconhece as desigualdades raciais e é calcada na informação e no questionamento crítico dessas desigualdades, e

também aos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação, presente no ambiente da escola.

Ainda segundo Cavalleiro (2001, p. 157),

Uma educação antirracista prevê necessariamente um cotidiano que respeite, não apenas em discurso, mas também em prática, as diferenças raciais. É indispensável para a sua realização a criação de condições que possibilitem a convivência positiva entre todos. Toda e qualquer reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto para reflexão e ação. As vítimas e os protagonistas dessas situações não são culpadas por tais acontecimentos, visto que são resultantes das relações em nossa sociedade.

Uma educação pautada em práticas democráticas e não preconceituosas implica no respeito e reconhecimento do direito à diferença, também as raciais, no cotidiano escolar.

Assim, a escola assume um papel importante na formação para as relações étnicorraciais porque é um espaço onde os diferentes interagem e convivem e é um espaço privilegiado para a aprendizagem dos princípios de convivência democrática e inclusiva, principalmente porque é na escola que se sistematizam os conhecimentos sobre o mundo, a realidade e sobre nós mesmos e os outros.

7

Considerações Finais

Se, agora, dirigimos nosso olhar ao mundo que é dado às crianças, o que vemos? Falta de entendimento, ausência de escuta do outro, violência, destruição, morte. Observando o cotidiano, na política, nas relações familiares, vemos falta de diálogo e de escuta do outro. Com frequência, falo desta minha perplexidade e assombro diante da exclusão, da discriminação e da eliminação.

Pois, apesar do avanço e aparente progresso tecnológico, a humanidade não conseguiu superar o problema que está na origem dos grandes crimes cometidos contra a vida – sejam eles de ordem política, étnica, religiosa, social, sexual – na origem dos genocídios: a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, que somos constituídos na diferença (KRAMER, 2003, p. 92 e 93).

Com este trabalho, busquei realizar um estudo sobre as crianças negras, ouvir suas vozes e experiências vivenciadas no cotidiano de uma escola pública, assim como suas relações com as crianças não negras e as professoras. O objetivo principal foi compreender como essas crianças, que vivem em um contexto fortemente marcado pela exclusão social e racial, se relacionavam, se viam e eram percebidas pelas demais crianças, professores e outros adultos no contexto escolar.

Segundo CAVALLEIRO (2005) o debate em torno da dinâmica das relações raciais na sociedade brasileira vem ganhando espaço na esfera pública e, neste contexto, é importante ter-se presente que

o momento atual, portanto, mostra-se profícuo para o redimensionamento de ações voltadas à superação das desigualdades entre negros e brancos na sociedade, mesmo porque, conta-se com o comprometimento manifesto do Estado Brasileiro, por ser signatário, desde 1968, de vários tratados e convenções internacionais que objetivam a eliminação da discriminação racial da qual a população negra tem sido alvo (CAVALLEIRO, 2005, p. 66).

Estudar as relações raciais com o olhar para as crianças negras no cotidiano escolar é de suma importância para se compreender as desigualdades sociais e raciais que permeiam a nossa sociedade. Apesar de importantes mudanças sociais pelas quais passou o país, seja na área

da economia, da urbanização, ou da ampliação das oportunidades educacionais e culturais, não se observou uma redução das desigualdades raciais. (IPEA, 2008). Nesse sentido, as desigualdades raciais são facilmente constatadas e percebidas nos indicadores sociais referentes aos mais variados vetores³³. Segundo CAVALLEIRO (2005), mesmo com as mudanças sociais que aconteceram no decorrer do século XX, as condições da vida da população negra brasileira continuam pouco alteradas.

A pesquisa de campo que desenvolvi, de caráter qualitativo, foi realizada a partir de observações sistemáticas durante cinco meses em uma escola pública em Niterói, com crianças de idades entre 7 a 14 anos. Produzi um extenso material, a partir das anotações do caderno de campo, que se tornou o principal instrumento da pesquisa. Outros instrumentos utilizados foram os desenhos das crianças, fotografias e entrevistas com as professoras. Estes diferentes instrumentos de coleta de dados foram fundamentais para captar as vozes, as ações e, neste sentido, compreender as crianças a partir de suas próprias práticas: pessoais, culturais e sociais. Pois, “as crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais” (SIROTA, 2001, p. 19). A observação participante com as crianças, permitiu-me compreendê-las a partir de seus próprios contextos socioculturais. Foi preciso observar, escutar, refletir e, também, relacionar-se com as crianças em uma prática dialógica e reflexiva. Assim, a inspiração etnográfica foi de suma importância para esta pesquisa, pois permitiu que eu participasse ativamente da vida e do mundo social no qual as crianças que participaram dessa pesquisa estavam inseridas. Através desse estudo, foi possível construir textos sobre as vidas, histórias, práticas, culturas e conhecimentos das crianças negras sobre si mesmas, os outros e a realidade em que vivem. Considero importante se

³³ Entre outros, ver: Manoel, Teodoro (Org.) As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após abolição – IPEA- novembro de 2008 e Marcelo Paixão e Luiz Marcelo Carvano (Orgs.) Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2007-2008. Instituto de Economia da UFRJ – Rio de Janeiro, 2008.

ter presente que “um estudo etnográfico é acima de tudo um estudo cultural, que se centra nos fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas de ação no contexto organizacional da escola” (SARMENTO, 2003, p. 152).

Os principais referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa foram os estudos sobre a perspectiva multicultural e intercultural no cotidiano escolar e as contribuições de pesquisas sobre a diversidade étnico-racial no cotidiano escolar, mais especificamente sobre as crianças negras. Abordei também a importância da Lei 10.639/03 no que diz respeito às relações étnicorraciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos negros no contexto da educação, na perspectiva da construção de uma cidadania responsável e de uma sociedade justa e democrática.

Este trabalho se situa no âmbito da perspectiva de uma educação intercultural que, segundo CANDAU, trata de um “enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões e tem por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de desigualdade social” (id. 2002, p. 102).

No contexto da pesquisa de campo realizada, foi possível perceber que a escola Estadual Boa Vista está marcada pela diversidade cultural e étnico-racial. O seu corpo discente está constituído predominantemente por crianças pertencentes às camadas populares, com condições de vida marcadas por fortes exclusões socioculturais. As entrevistas com as professoras confirmaram esta realidade da escola: alunos/as das camadas populares, moradores de favelas e em sua maioria negros/as. A caracterização étnicorracial e cultural das crianças era visível e todas as professoras que participaram das entrevistas a assinalaram. Mas, mesmo reconhecendo esta realidade, as questões étnico-raciais não eram em geral reconhecidas no cotidiano escolar. Predominava um silenciamento, reforçador da discriminação e exclusão tão presentes na nossa sociedade.

Foi possível notar também, através das falas das crianças e nas entrevistas com as professoras, que parece existir uma relação entre desigualdade social e características étnicorraciais, pois a maioria das

crianças negras vivia em condições precárias. Elas reconheciam e falavam sobre suas precárias condições de vida, o trabalho de seus pais, a moradia e a realidade das comunidades em que viviam. A grande maioria era beneficiária do Bolsa Família como fonte de renda. Essas mesmas crianças apresentavam os piores rendimentos em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita na sala de aula pesquisada. Tal fato foi percebido principalmente através das histórias relatadas pelas próprias crianças sobre suas vidas e seus contextos socioculturais e pelos depoimentos das professoras.

Durante as observações em sala de aula, foi possível perceber também que a diversidade de religiões se fazia bastante presente no cotidiano dessas crianças. Grande parte dos assuntos abordados em nossos diálogos envolvia conversas sobre suas igrejas e suas práticas. Percebi também que muitas crianças falavam de suas religiões como algo bom e gerador de felicidade em suas vidas, pois a igreja era também um local de socialização e encontro. Essa é uma questão que nenhuma das pesquisas analisadas abordou, e que surgiu em minha pesquisa com muita força, relatada pelas próprias crianças. Considero que este tema deva ser objeto de pesquisas orientadas ao seu aprofundamento.

Outra questão importante diz respeito às relações entre as próprias crianças negras, à maneira como se relacionavam no cotidiano da escola, às estratégias que criavam para enfrentar as dificuldades econômicas e os conflitos raciais. As crianças negras sempre estavam juntas e se reuniam de acordo com o local de moradia, criavam estratégias na sala de aula para que uma ajudasse a outra e sempre se defendiam em situações de conflitos com outras crianças. Nesse sentido, as crianças negras se fortaleciam como grupo de crianças negras moradoras de favelas, no entanto, quase não se relacionavam com as crianças brancas e moradoras do centro de Niterói.

Outro aspecto que emergiu com força dos dados diz respeito à violência presente nas comunidades em que as crianças viviam e seu impacto em suas vidas. Essa violência era diariamente relatada pelas próprias crianças. Sempre chegavam à sala de aula com histórias de mortes, droga, traficantes, policiais e os conflitos que aconteciam na

favela. Pelas falas das crianças pode-se notar que há uma cultura da violência, que elas já estão acostumadas com esta situação tão presente em seus contextos concretos de vida, havendo uma certa naturalização dessa realidade. A violência foi um tema que surgiu nesta pesquisa com muita ênfase e podemos constatar que as pesquisas apresentadas no referencial teórico desse estudo não explicitam esta questão da relação entre violência, pobreza e desigualdade racial.

Uma outra questão que foi possível detectar no estudo realizado, diz respeito aos meninos negros na escola pesquisada. Estes meninos se encontravam em situações de inferioridade quanto à aprendizagem, à defasagem idade/série e as questões econômicas. Os meninos negros eram mandados para fora da sala de aula por questões de indisciplina, seus pais eram chamados à escola e sempre recebiam reclamações de seus comportamentos e desempenho escolar. A questão da defasagem idade/série em relação aos meninos negros foi algo significativo no contexto dessa pesquisa. Nessa perspectiva, emerge a pergunta: por que será que meninos negros têm os piores resultados na escola? Como os professores/as estão avaliando os meninos negros? Por que tantos meninos com defasagem série/idade nesta turma do 1º ano? Por que os meninos negros eram retirados da sala de aula pela professora? Os meninos negros no ambiente escolar são considerados, em geral, indisciplinados, violentos e tidos como alunos que não querem nada e não sabem o que vão fazer na escola. Essas questões também são abordadas por CARVALHO (2004) em suas pesquisas. Tendo por eixo as relações entre rendimento escolar e questões de gênero, tal autora constatou que meninos e meninas negras estão em desvantagem em relação a outros grupos no ambiente escolar.

Marcelo Paixão (2008) confirma esta realidade das crianças negras no ambiente escolar:

Assim, o racismo à brasileira acaba operando uma espécie de profecia que se autocumprir: as crianças negras de hoje, na sua maioria pobres, com piores condições materiais para dar prosseguimento aos seus estudos, e que são discriminadas social e racialmente no ambiente da escolar, amanhã se tornarão adultos

ocupando os papéis sociais de baixo prestígio, remuneração e poder (PAIXÃO, 2008, p. 87).

Tentei ao longo desta dissertação superar uma perspectiva de mera denúncia e enfatizar a reflexão, o diálogo e a compreensão das questões que envolvem as crianças negras no cotidiano escolar. Por mais que se trate um estudo específico, de uma determinada escola, parece-me que são questões que crianças negras das camadas populares vivem e que reforçam exclusões e discriminações que expressam e perpetuam o racismo silenciado na sociedade brasileira.

A pesquisa realizada na Escola Estadual Boa Vista oferece indícios e pistas para a construção de uma educação pautada na perspectiva intercultural e em sintonia com os estudos sobre as relações raciais que possa contribuir ativamente para o enfrentamento da desigualdade e da discriminação racial, tendo com meta a igualdade étnicorracial no cotidiano escolar. Através das histórias de vida, da referência à diversidade de religiões, das músicas cantadas pelas crianças, das brincadeiras, das falas sobre suas comunidades, as crianças demonstram interesses e emitem opiniões sobre os acontecimentos do cotidiano da cidade, da favela e de suas famílias. Estas referências não são, em geral, levadas em consideração no dia a dia da sala de aula e do desenvolvimento curricular. No entanto, na perspectiva intercultural, oferecem inúmeros temas a serem explorados e trabalhados, em que o reconhecimento e a valorização das diferenças se façam presentes, assim como o diálogo entre saberes sociais e saberes curriculares. A escola, neste contexto, tem possibilidades de criar estratégias para que a sala de aula se torne um local de socialização e de múltiplas narrativas (MCLAREN, 2000), de transformação e principalmente que promova o empoderamento dos diferentes grupos sociais que dela fazem parte.

Ressalto também a importância da Lei nº 10.639/03 para o atual contexto educacional e para a promoção de uma educação pautada nas relações étnicorraciais, com o objetivo de garantir uma educação de iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um enquanto pessoa, cidadão, principalmente das crianças. No entanto, a

partir da pesquisa realizada pude constatar que, apesar de sua obrigatoriedade, durante os cinco meses que passei na escola, a Lei 10.639/03 não foi mencionada em nenhum momento, o que evidencia a precariedade de sua implementação. No entanto, acredito que sua introdução nos processos de formação inicial e continuada de professores poderá contribuir para a construção de práticas democráticas, plurais e emancipatórias e estimular que a escola desenvolva estratégias para a valorização das crianças negras como sujeitos de direitos, cidadãos, produtoras e construtoras de conhecimentos. Assim, destaco a importância da formação de professores para a promoção de uma educação antirracista e intercultural em nossas escolas.

Como já afirmei, esta pesquisa tentou compreender o olhar das crianças negras sobre sua realidade e suas relações no ambiente escolar. Através deste olhar, na simplicidade das vozes e dos olhares de cada criança, fui aprendendo a ver e a tecer um texto com a melodia e as diferenças que elas explicitavam.

8

Referências bibliográficas

ALDERSON, Priscilla **Os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação.** In: CHARISTENSEN, Pia e JAMES, Allison (orgs) **Investigação com crianças perspectivas e práticas.** Porto, 2005, Escola Superior de Educação de Paula Frass.

ANDRÉ, Marly. **Etnografia da prática escolar.** São Paulo: Papirus, 2006.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação – Conversas com pós-graduandos.** Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

CADERNO BRASIL. **Situação mundial da infância – UNICEF.** Janeiro de 2008 – Distrito Federal.

CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antonio Flávio(Orgs.). **Multiculturalismo e educação: desafio para prática pedagógica.** In: Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios.** In: Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2. Anais. UFSC, Florianópolis, abr. 2003.

CANDAU, Vera e Koff, Adélia Maria Nehme Simão. **Conversas com. Sobre a Didática E A Apresentação Multi/Intercultural.** Revista Educação & Sociedade. Campinas Vol. 27, n.95, p. 471-493, maio/ago. 2006

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e cotidiano escolar** (Org.). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2002

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Cultura (s) e educação: Entre o crítico e o pós – crítico**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

CHARISTENSEN, Pia e JAMES, Allison (orgs) **Investigação com crianças perspectivas e práticas**. Porto, 2005, Escola Superior de Educação de Paula Frass.

CHAUÍ, Marilena. **Janela da alma, espelho do mundo**. In: NOVAES, Adauto. **O olhar**. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Por que tantos meninos vão mal na escola? Critérios de avaliação escolar segundo o sexo**. 30ª reunião anual da Anped, 2007, GT 14. Disponível em < www.anped.org.br > .

CARVALHO, Marília Pinto de. **Quem são os meninos que fracassam na escola?** Cadernos de Pesquisa, v.34, n.121, p.11-40, jan./abr. 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. **O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça**. Cadernos Pagu, n. 22, p. 247-290, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto. **Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos**. Revista Brasileira de Educação, n.28, p.77-95, jan./fev./mar/abr. 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo e preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003. 2ª edição.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo**. In: coleção para todos: SECAD-

Secretaria de Educação- MEC – Anped. Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor.** IN: Eliane Cavalleiro (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola.** São Paulo: Summus, 2001

CORSARO, Willian e MOLINARI, Luisa. **Entrando e observando nos mundos da criança. Uma reflexão sobre a etnografia longitudinal da educação de infância em Itália.** In: CHARISTENSEN, Pia e JAMES, Allison (orgs) **Investigação com crianças perspectivas e práticas.** Porto, 2005, Escola Superior de Educação de Paula Frass.

CORSARO, Willian. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação dos estudos etnográficos com crianças.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-463, Maio/agosto. 2005. Disponível em < www.cedes.unicamp.br >

DAYRELL, Juarez. **A Escola como Espaço Sócio – Cultural.** In: Múltiplos Olhares sobre educação e cultura. DAYRELL, Juarez(org.) - Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. Brasília: MEC, 2004.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisa qualitativas.** Rio de Janeiro. Mimeo. Publicada em Educar em Revista, Curitiba, v. 24, p. 213-226, 2004.

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

FAZZI, Rita de Cássia. **Preconceito racial na infância.** Rio de Janeiro, 2000. Tese (dout.) Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.

FLEURY, Reinaldo Matias. **Intercultura, educação e movimentos sociais: A perspectiva de pesquisas desenvolvidas pelo núcleo mover.** In: LOPES, M, A. RC, MACEDO, E. F. e ALVES, M. P. C. (Orgs.) **Cultura e política de currículo.** São Paulo: Junqueira Marin, 2006.

FLEURY, Reinaldo Matias. **Intercultura e Educação.** Revista Brasileira de Educação. Maio/jun/jul/ago, 2003, n. 23.

FLEURY, Reinaldo Matias. **Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n.95, p. 495-520, maio/ago. 2006.

FLEURY, Reinaldo Matias e AZIBEIRO, N. Esperança. **Paradigmas interculturais emergentes na educação popular.** In: II Congresso Internacional: Cotidiano - Diálogos sobre diálogos. Realização Grupalfa. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

FONSECA, Marcus Vinicius. **As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil.** In: Negro e Educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro. Anped. São Paulo: 2001

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura as bases sociais e epistemológicas de conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. **O currículo entre o relativismo e o universalismo.** Educação & Sociedade, ano XXI, n.73, dez. 2000.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Ed.Guanabara Koogan, 1989.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos E Conceitos Presentes No Debate Sobre Relações Raciais No Brasil: Uma Breve Discussão.** História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação – 2005.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola: desafio colocados pela implementação da Lei 10.639/03.** In: . In: CANDAU, Vera e MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs). Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** Secretária de educação continuada, alfabetização e diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005 – Coleção para todos.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade.** In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

GONÇALVES e GONÇALVES e Silva. **Movimento negro e educação. In: Educação como exercício da diversidade** – Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005. Coleção Educação para Todos.

GONÇALVES E GONÇALVES E SILVA. **O jogo da diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GURAN, Milton. **Fotografar para descobrir, fotografar para contar.** Cadernos de Antropologia e Imagem. Rio de Janeiro: UERJ, NAI, 1995 –v.il.

HANSEBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005. 2ª Edição.

IPEA- POLÍTICAS SOCIAIS – ACOMPANHAMENTO E ANÁLISE – Edição especial, nº. 13 (1995-2005) IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2007. Disponível em <www.ipea.gov.br>.

IPEA – POLÍTICAS SOCIAIS – ACOMPANHAMENTO E ANÁLISE- Edição de 2008, nº 15 – Educação e Igualdade Racial. Disponível em <www.ipea.gov.br>.

KRAMER, Sonia. **Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças.** Cadernos de Pesquisa, n.º 116, p.41-59, jul/2002.

KRAMER, Sonia, SILVA, Juliana Pereira e Silvia, Neli Falcão Barbosa (Orgs.) Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. Revista perspectiva –

Florianópolis, v.23, n.01, p.41-64, jan/jul. 2005. Disponível em <www.ced.ufsc.br>.

KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. In: KRAMER, Sonia e BASILIO, L. Cavalieri. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

LEITE, I. F. P. **Desenho infantil: questões e práticas polêmicas**. In: SONIA, Kramer,; LEITE, M. I. (Orgs.) **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998

LIMA, Maria Batista. **Práticas Cotidianas e Identidades Étnicas: Um estudo no contexto escolar**. Tese de Doutorado – PUC-Rio, Rio de Janeiro, abril de 2006.

LOPES, A. A. **Foto-grafias: as artes plásticas no contexto no contexto da escola especial**. In: SONIA, Kramer,; LEITE, M. I. (Orgs.) **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli (Org.). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antonio Flávio e CAMERA, Michelle Januário (Orgs). **Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica**. In: CANDAU, Vera e MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs). *Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Objeto, método e alcance desta pesquisa**. In: *Desvendando Máscaras Sociais/ organização: ZALUAR, Alba G.* Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1980, p. 39-62.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MCLAREN, Peter. **Globalização e exclusão na escola.** (entrevista) Jornal do Brasil, Rio de Janeiro: 17 de setembro de 2000b. Caderno Educação & Emprego, PP. 1-2

MCLAREN, Peter. **Pela abolição da brancura.** (entrevista) Revista espaço acadêmico- n.32 – Jan. 2004 – mensal p. 1.

MCLAREN, Peter. **Professores devem assumir o papel de “novos agentes da esperança”.** Jornal a página da Educação- Portugal. Consultado no dia 1/09/2008. <www.apagina.pt>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO e DIVERSIDADE. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino (orgs). **O negro no Brasil de hoje.** – São Paulo: Global, 2006. – (coleção para entender).

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.** identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

NEGRO E EDUCAÇÃO: PRESENÇA DO NEGRO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO. Ação Educativa. Anped.São Paulo, 2001.

NEGRO E EDUCAÇÃO: IDENTIDADE NEGRA: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. **II concurso negro e educação.**Ação educativa. Anped. 2002.

ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – Ministério da Educação/ Secretária Continuada, Alfabetização de Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações raciais e educação: recolocando o problema.** In: Ivan Costa Lima/ Sonia M. Silveira (Orgs.). **Negros, Territórios e Educação.** Série Pensamento Negro em Educação nº 7, Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 2000

PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008. 104p.

PAIXÃO, Marcelo e CARVANO, Luiz Marcelo (Orgs.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2007-2008**. Instituto de Economia da UFRJ – Rio de Janeiro, 2008.

PINO, Angel. **Violência educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo**. Revista Educação & Sociedade, v.28, nº 100, Campinas, outubro de 2007. Disponível em <www.scielo.br>.

PINTO, Regina Pahin. **A questão racial e a formação dos professores**. In: Relações raciais e educação: temas contemporâneos./Iolanda de Oliveira (org.). Niterói: EDUFF, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Estatísticas educacionais e cor/raça na educação infantil e no ensino fundamental**. Estudos em avaliação educacional. São Paulo, v.17, n.33, p.15 -42, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia e ROCHA, José Edmar (Orgs). **Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos/as**. Cadernos de pesquisa, v.37, n.132, p. 759-799, set./dez. 2007.

SALES, Augusto Santos. **A Lei nº 10639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro**. In: Coleção Educação para Todos. Secretaria de Educação-SECAD. 2005.

SANTOS, Ângela Maria dos. **Vozes e silêncio do Cotidiano Escolar – as relações raciais entre alunos negros e não negros**. Cuiabá: EDUFMT, 2007 – (Coleção Educação e Relações Raciais).

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância**. Revista de Educação e Sociedade. Campinas, vol.26, n.91, p. 361-378, Maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **O estudo de caso etnográfico em educação.** In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DPYA, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto & PINTO, Manoel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.** In: PINTO, Manoel, SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.) As crianças: contextos e identidades. Coleção Infans – Centro de estudos da criança. Universidade do Minho, 1997, p. 9-29.

SILVA, Nelson do Valle e Hasenbalg, Carlos A. (org.). **Relações raciais no Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro: Rio Fundo. Editora IUPERJ, 1992.

SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar.** Cadernos de pesquisa, n. 112, p. 7-31, março/ 2001.

TEIXEIRA, Inês Castro. **Os professores como sujeitos sócio-culturais.** In: Múltiplos Olhares sobre educação e cultura. DAYRELL, Juarez(org.) - Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

TEXEIRA, LOPES, J. **Tristes escolas.** Lisboa: Edições Afrontamento, 1996.

THEODORO, Mário (Org.) **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil – 120 anos após a abolição.** 1ª edição- IPEA, novembro de 2008.

TURA, M. de L. Rangel. **A observação do cotidiano escolar.** In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DPYA, 2003.

VALENTE, Ana Lúcia. **Propostas metodológicas de combate ao racismo nas escolas.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 93, p.40-50, maio 1995.

VALENTE, Ana Lúcia. **Educação com exercício para a diversidade** – Brasília. EDUCAÇÃO, UNESCO, MEC, ANPED – 2005 – Coleção educação para todos.

ANEXO 1 Ficha

I – Dados Pessoais:

Nome:

Endereço:

Data do Nascimento:

Cor:

Religião:

II – Formação:

1- Ensino Médio/ normal:

2- Graduação (especificar qual o curso, nome, instituição, ano que terminou), pós-graduação.

3- Outros(destacar aqueles que considerar de maior relevância; nome, instituição, duração, ano de termino).

III – Participação em movimentos, organizações, sindicatos, grupos comunitários, etc.

- Sim**
- Não**

IV – Outros aspectos que queira acrescentar.

ANEXO 2

Roteiro usado nas entrevistas com as professoras

1) Fale um pouco de sua trajetória profissional. Como se tornou professora? Quais foram as suas motivações, como vê hoje a profissão do magistério e seus principais desafios?

2) E nesta escola? Desde quando você trabalha aqui. Como vê o seu trabalho? E as crianças como são suas condições de vida, quem são as crianças com quem você trabalha? O que elas têm de comum ou de diferente?

3) Como você trabalha com estas crianças? O que você pretende? Como você organiza o trabalho do dia? As atividades são comuns para todas as crianças? Existem atividades diferenciadas? Em função de quê?

4)) Quais são as tensões ou dificuldades que você enfrenta na sala de aula? Dê alguns exemplos.

5) No que diz respeito ao relacionamento das crianças entre si, o que você diria? Quando existe algum conflito é de que natureza? Dê exemplo de alguma situação vivenciada?

6) Se você tivesse que falar sobre as crianças da sua sala de aula para alguém que não conhece a escola, nem as crianças o que você falaria?

7) Eu percebo em sua sala de aula e na escola, de um modo geral, que há um número significativo de crianças negras e moradoras de favela. Como você vê esta realidade na escola?

8) Como você vê a relação entre as crianças de diferentes características raciais, sociais, religiosas, de gênero, aqui na escola? E na sala de aula?

9) No dia das Mães eu observei que você desenhou no cartaz uma mãe negra com duas crianças negras, observei também que na entrada da escola foi feito um mural para o Dia da Mães, com duas imagens de mães brancas com crianças brancas, como você vê essas questões na escola? Por que você desenhou uma mãe negra e com seu filho negro? “Obs.: Esta pergunta só foi feita com a professora da turma que participou da pesquisa.”

10) Você acha que há conflitos, preconceitos, discriminações entre as crianças? De que tipo? Dê algum exemplo.

11) E entre os adultos presentes na escola e as crianças? Como são as relações? Há conflitos, situações de discriminação, etc.?

12) Em sua formação profissional, esteve em algum momento presente questões relacionadas a diversidade cultural e étnica?

13) Você gostaria de acrescentar alguma coisa mais sobre as questões relativas à prática pedagógica e a diversidade cultural e étnica?

Muito obrigada!

ANEXO 3

Roteiro usado nas entrevistas com a Diretora e a Orientadora Educacional

1) Fale um pouco de sua trajetória profissional. Como se tornou professora? Quais foram as suas motivações, como vê hoje a profissão do magistério e seus principais desafios?

- 2) E nesta escola? Desde quando você trabalha aqui. Como vê o seu trabalho? E a clientela da escola, como você caracteriza sua clientela?
- 3) Quais são as tensões ou dificuldades que você enfrenta na escola de um modo geral? Dê alguns exemplos.
- 4) No que diz respeito ao relacionamento das crianças entre si, o que você diria? Quando existe algum conflito é de que natureza? Dê exemplo de alguma situação vivenciada?
- 5) Se você tivesse que falar sobre as crianças da escola para alguém que não conhece a escola, nem as crianças o que vocêalaria?
- 6) Eu percebo na escola, de um modo geral, que há um número significativo de crianças negras e moradoras de favela. Como você vê esta realidade na escola?
- 7) Como você vê a relação entre as crianças de diferentes características raciais, sociais, religiosas, de gênero, aqui na escola?
- 8) Você acha que há conflitos, preconceitos, discriminações entre as crianças? De que tipo? Dê algum exemplo.
- 9) E entre os adultos presentes na escola e as crianças? Como são as relações? Há conflitos, situações de discriminação, etc.?
- 10) Em sua formação profissional, esteve em algum momento presente questões relacionadas a diversidade cultural e étnica?
- 11) Você gostaria de acrescentar alguma coisa mais sobre as questões relativas à prática pedagógica e a diversidade cultural e étnica?

Muito obrigada!

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)