

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“AQUI TEM RACISMO!”:
UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DAS IDENTIDADES
DAS CRIANÇAS NEGRAS NA ESCOLA**

Caroline Felipe Jango Feitosa

ORIENTADOR: Profa. Dra. Ângela Fátima Soligo

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

**Campinas
2012**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

F329a	<p>Feitosa, Caroline Felipe Jango, 1985- “Aqui tem racismo!”: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras / Caroline Felipe Jango Feitosa. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.</p> <p>Orientador: Ângela Fátima Soligo. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Representações sociais. 2. Crianças negras. 3. Escolas. 4. Racismo. 5. Identidade. I. Soligo, Ângela Fátima, II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">12-132/BFE</p>
-------	--

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês “There is racism!”: a study of social representations and identities
of black children in school

Palavras-chave em inglês:

Social representations

Black children

Schools

Racism

Identity

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Ângela Fátima Soligo (Orientador)

Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Valter Roberto Silvério

Data da defesa: 13/06/2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: caroljango@uol.com.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“AQUI TEM RACISMO!”:
UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DAS IDENTIDADES
DAS CRIANÇAS NEGRAS NA ESCOLA**

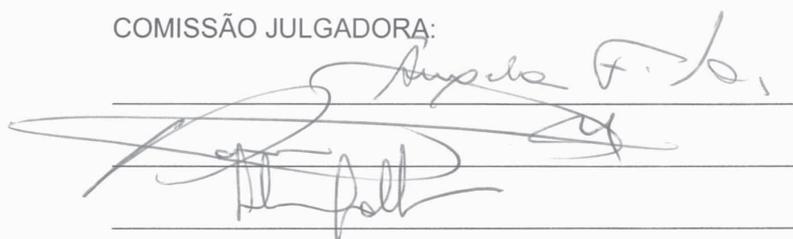
Autor: Caroline Felipe Jango Feitosa
Orientadora: Profa. Dra. Ângela Fátima Soligo

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
de Mestrado defendida por Caroline Felipe Jango Feitosa e
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 13 / 06 / 2012

Assinatura Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

The image shows three horizontal lines representing the signature area for the jury. The top line contains a handwritten signature that appears to be 'Ângela F. Soligo'. The middle line contains a large, stylized signature that is difficult to decipher. The bottom line is empty.

*A todas as crianças negras, principalmente
àquelas que tiveram coragem de denunciar o
preconceito o qual são submetidas.*

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha orientadora, Profa. Dra. Ângela Fátima Soligo, que tem sido uma grande motivadora da minha vida acadêmica e de minha carreira docente, que acima de tudo é uma amiga com quem sempre pude contar nas horas de preocupação, de alegrias, de transformações. Sempre a terei como exemplo de professora, pela inteligência, capacidade e entusiasmo com que me instigou e orientou à pesquisa e ao estudo e como exemplo de pessoa, pelo carinho e respeito com que trata todos que a cercam.

Agradeço aos demais professores do Programa de Pós-Graduação que contribuíram para meu crescimento acadêmico e me ajudaram significativamente para a construção de minha dissertação. Em especial, ao professor Silvio Gallo e a professora Dirce Zan que além de contribuírem com a minha pesquisa a partir de suas aulas, foram solícitos e indispensáveis no meu exame de qualificação.

Agradeço muito as minhas colegas/amigas de trabalho por todo o incentivo que me dispensaram sempre, por não me deixarem desanimar nessa caminhada de docente/pesquisadora, por tornarem meus dias mais fáceis e alegres. Em especial, a minha amiga Adriana de Araujo por ter ficado com a minha turma em todas as vezes que me atrasei em função da pesquisa e em todas as vezes que tinha que entrar em contato com as escolas durante meu horário de trabalho, sem isso teria sido muito difícil a pesquisa se concretizar.

Agradeço a todas minhas amigas do peito, aquelas que sempre estiveram por perto nos bons e maus momentos, que aguentaram uma amiga bastante ausente durante a pesquisa, mas que nunca deixaram de me apoiar.

Agradeço a minha irmã que antes mesmo de eu chegar à escola já me ensinou gostar de ler e escrever. Não imagino uma vida sem uma irmã mais velha. Obrigado Jaque, por todas as brincadeiras, por todas as conversas, por todas as brigas e, agora, obrigado pela Lavínia, o mais lindo presente que nossa família poderia receber, uma sobrinha/afilhada linda, que já nasceu com uma tia doida sem muito tempo para mimá-la. Agradeço também ao meu cunhado por toda dedicação a nossa família.

Agradeço ao meu marido, cuja paciência me impede de enlouquecer dia-a-dia, por todo companheirismo e compreensão indispensáveis para me manter tranquila e

focada neste trabalho árduo. Agradeço-o, também, por todo amor e dedicação com a qual me presenteia todos os dias.

Enfim, agradeço aos meus pais. E, certa de que nada do que eu escrever será o suficiente para descrever minha gratidão, apenas reforço que agradeço imensamente pelo amor incondicional o qual eu fui criada pela minha mãe, que jamais me desamparou e que sempre foi minha melhor amiga. E, por fim, agradeço ao meu pai pelo exemplo de homem que é, por nunca ter me deixado sem uma resposta, por ter me incentivado ao estudo sempre, por acreditar em mim sem titubear, por todas as conversas que me fizeram a pessoa que sou hoje e, finalmente, por financiar todos os meus sonhos, sem a ajuda dele este trabalho seria impossível.

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar as representações sociais que a criança negra tem acerca da escola, bem como compreender a construção de sua identidade e sua integração no espaço escolar. Participaram da pesquisa 58 estudantes dos três últimos anos do Ensino Fundamental I, de escolas municipais localizadas na Região Metropolitana de Campinas, sendo que 31 meninos e 27 meninas, de 7 a 13 anos de idade, todos pertencentes ao segmento racial negro. O instrumento utilizado foi uma ficha de pesquisa desenvolvida pela autora, composta por cinco etapas reciprocamente complementares. Na primeira etapa os questionamentos foram voltados para a representação de si, do professor e da localização das crianças na sala de aula. A segunda etapa abarcou a percepção e integração das crianças no espaço extra sala de aula e suas expectativas acerca da escola. Na terceira etapa questionamos as crianças sobre quais elementos eram bons e quais eram ruins na escola, já na quarta etapa questionamos as mesmas sobre as situações boas e ruins que elas vivenciaram neste espaço. E, por fim, na quinta etapa as crianças foram questionadas acerca de sua cor e sobre sua autoimagem. As entrevistas foram feitas individualmente e pela pesquisadora. O estudo aponta relações assimétricas de raça dentro da sala de aula, ou seja, a organização do espaço escolar, orientada pelo preconceito racial, contribui para a estigmatização e exclusão da criança negra na escola. Percebemos que os professores e gestores escolares apresentam posturas negligentes e muitas vezes racistas ao abordar a temática racial no interior da escola. As crianças negras vivenciam um espaço que as discrimina e são constantemente humilhadas por apelidos depreciativos de sua condição racial. Ademais, a pesquisa demonstra que as crianças negras tendem, em sua maioria, a negar sua condição racial e a se aproximar dos padrões brancos mais aceitos socialmente, influenciando negativamente sua identidade, uma vez que buscam modelos impostos socialmente que jamais serão alcançados. A escola e os profissionais da educação têm respeitado muito pouco ou nada a valorização da diferença e a promoção da igualdade racial na escola, porém as crianças ainda têm uma representação positiva dos elementos escolares de um modo geral e da professora em especial, mesmo reconhecendo os pontos negativos dos mesmos.

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate the social representations that black children have about the school, as well as understanding the construction of their identity and their integration within the school. The participants were 58 students in the last three years of elementary school, in public schools located in the Metropolitan Region of Campinas, with 31 boys and 27 girls, 7-13 years of age, all belonging to the segment black race. The instrument used was a form of research developed by the author, consists of five steps mutually complementary. In the first stage, the questions were focused on the representation of themselves and the teacher and the location of children in the classroom. The second phase encompassed the perception and integration of children in outer space classroom and their expectations about the school. In the third stage questioned the children about what elements were good and which were bad in school, since the fourth stage the same question about the good and bad situations that they experienced in this space. And finally, the fifth stage the children were questioned about their color and on their self-image. The interviews were conducted individually by the researcher. The study showed asymmetrical relations of race in the classroom, the organization of the school, guided by racial prejudice, contributes to the stigmatization and exclusion of black children in school. We realize that teachers and school managers have postures and often negligent in addressing the racist racial issue within the school. Black children experience a place that discriminates and are constantly humiliated by his nicknames derogatory racial condition. Moreover, research shows that black children tend mostly to deny their racial condition and approaching whites socially accepted standards, negatively influencing their identity, since taxes are seeking social models that will never be achieved. The school and education professionals have observed little or no appreciation of difference and promoting racial equality in school, but children still have a positive representation of the elements of a general school and the teacher in particular, while acknowledging the points negative thereof

ÍNDICE

MEMORIAL	01
APRESENTAÇÃO	07
CAPÍTULO I	
1. A Estruturação das relações raciais e as leis antirracistas.....	09
<i>1.1 O racismo e a Educação</i>	28
CAPÍTULO II	
2. A Construção da Identidade.....	43
CAPÍTULO III	
3. A Teoria das Representações Sociais no Contexto da Pesquisa.....	55
CAPÍTULO IV	
4. Método.....	65
<i>4.1 Objetivos da pesquisa</i>	67
<i>4.2 O Campo e os Sujeitos da pesquisa</i>	67
<i>4.3 Os Instrumentos da Pesquisa</i>	70
<i>4.4 Os Procedimentos da Pesquisa</i>	76
4.4.1 Acesso ao campo da pesquisa.....	76
4.4.2 Registro da pesquisa.....	78
4.4.3 As etapas da entrevista.....	79
4.4.4 Análise dos dados.....	83
<i>4.5 Percursos e Percalços da Pesquisa</i>	84
4.5.1 Dos Especialistas da Educação.....	85
4.5.2 Dos Professores.....	93
CAPÍTULO V	
5. Análise e Discussão dos Dados.....	99
CAPÍTULO VI	
6. Considerações Finais.....	219
REFERÊNCIAS	225
ANEXOS	233

MEMORIAL

Ser professora já era um objetivo na minha vida e, desde os treze anos, já estava caminhando para que este objetivo se concretizasse. Estudei em escolas públicas desde a primeira série do ensino fundamental e na oitava série fiz um curso “pré-vestibulinho” para ingressar em um curso técnico. Minha primeira meta era ser aprovada no curso de magistério do CEFAM¹ – Campinas, tal meta foi alcançada no ano de 1999. O CEFAM foi a grande escola da minha vida, lá aprendi a lutar pelos meus direitos e pela educação; nesta época tive o prazer de conhecer grandes mestres, que acreditavam na educação transformadora, e que, portanto, nos encaminhavam para uma sólida formação.

Na verdade, foi em minha época de magistério que as relações raciais que permearam minha vida se fizeram mais presentes, concretas. Nós estudávamos em período integral com a mesma turma desde o primeiro ano. A sala devia ter em torno de 38 alunas. As turmas nunca mudavam de um ano para outro então as relações entre as alunas perdurou por quatro anos através de um mesmo grupo.

Eu e mais seis amigas de classe com o passar do tempo formamos um grupo que se chamava “As pretas”, brincávamos com isso por que de todas as salas a nossa era a que tinha o maior número de meninas negras. Era uma brincadeira, é claro, mas isso já denotava certo lugar social que ocupávamos em um curso de magistério com maioria branca.

Posso enfatizar que durante quatro anos estudando no CEFAM nunca me senti discriminada por nenhum colega, porém em alguns momentos sentimos certa discriminação por parte de um ou outro professor.

No último ano do nosso curso, em um dia que não me lembro exatamente, estávamos caminhando sentido ao banco para recebermos a nossa “bolsa estudo”, neste dia o grupinho das “pretas” estava completo, e fomos abordadas por um homem que gritava: “Um homem preto roubou minha casa... MALDITA PRINCESA ISABEL!”. Bom! Na hora ficamos sem reação alguma, realmente não esperávamos passar por tal situação, porém o homem estava bêbado e não podíamos ficar discutindo com ele, pois nada faria efeito naquela hora. Restou-nos rir do ocorrido, essa foi nossa segunda reação

¹ Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

depois do susto, mais tarde ficamos comentando sobre o assunto, o que pensávamos disso e etc.

No dia seguinte contamos a alguns amigos e familiares que ficaram indignados, mas passou... Sempre me recordo desta história, porém, poucas pessoas sabem que passei por uma situação assim.

Confesso que na época não dei a essa situação o devido valor, ou seja, os sentidos que permearam a fala deste homem, porém, depois desta situação vieram outras, muito mais sutis, é claro, no entanto, determinantes para que uma preocupação individual tornasse uma vontade concreta de refletir mais profundamente sobre o assunto.

Assim, com o passar do tempo aprendi que as situações de discriminação e preconceitos são em sua maioria muito mais sutis do que a situação supracitada, aprendi que as formas veladas de preconceito não trazem risos para quem as sofre e sim marcas indeléveis na vida e trajetória das pessoas negras.

Depois de formada no magistério, minha segunda meta era ser Pedagoga, gostaria de me formar em uma universidade pública, que me permitisse dar continuidade à excelente formação que estava tendo o privilégio de usufruir no CEFAM. Comecei, então, fazer cursos preparatórios para o vestibular e no ano de 2005 ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas.

Ao ingressar na faculdade a minha aproximação com a escola já era intensa, além das mais de 700 horas de estágio que já tinha cumprido no CEFAM, o fato de eu ter magistério me possibilitou atuar como professora desde muito cedo.

Não demorou muito para eu perceber que na escola as situações de racismo e discriminação não eram muito diferentes, assim, atuando em ONGs e projetos estaduais de educação para jovens e adolescentes, percebi quem eram os alunos que estavam à margem do processo educacional, ou seja, me atentei ao fato de que a maioria das crianças negras não saía ilesa das relações raciais desiguais que permeiam as instituições educacionais.

Tanto os jovens que faziam parte da ONG como os jovens nas classes de “suplência”, eram em sua maioria negros, ou seja, jovens e adolescentes tolhidos de seus direitos e oportunidades e tendo que correr atrás do “tempo perdido”.

Dois grandes sonhos realizados e uma profissão tão desejada se delineando no tempo. No entanto, o terceiro grande passo que dei em minha recente carreira não estava

previsto, ou seja, a oportunidade para pesquisar, desvelar, compreender e até transformar as relações raciais que cerceavam minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

Tal oportunidade foi proporcionada através de uma iniciação científica, quando minha orientadora, Dra. Ângela Fátima Soligo, inteligentemente me ajudou a pensar na discriminação racial de maneira mais profunda quando me apresentou à Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978). Neste momento me dediquei a entender a construção das representações sociais acerca do negro dentro da universidade, desvelando as faces da discriminação meio a um ambiente acadêmico privilegiado.

Foi nesta primeira experiência como pesquisadora que penetrei fundo nas questões que nos ajudam a entender a dinâmica do preconceito racial no Brasil. Analisei, portanto, o viés histórico desta temática, bem como as políticas públicas e demais ações compensatórias que visam amenizar tal situação no país.

O resultado da pesquisa foi esclarecedor, conseguimos identificar representações sociais negativas e distorcidas acerca do sujeito negro, bem como o desconhecimento dos alunos em relação aos programas de ação afirmativa existentes na própria universidade, confirmando, deste modo, nossas hipóteses. Após a pesquisa concluída apresentei-a em dois congressos: Congresso Nacional de Inclusão e Diversidade e III Encontro Estadual de Pedagogia Social “Educação e Práticas Sociais”.

Fazer uma pesquisa abordando uma temática tão essencial como esta foi muito importante para minha vida acadêmica, mas compartilhar e debater seus resultados configurou-se em minha maior satisfação.

Na verdade este foi o início de minha caminhada e logo me senti motivada a ir além nesta temática, para tanto formulei minha tese de conclusão de curso a fim de permanecer problematizando a dinâmica do racismo em nossa sociedade, mas desta vez aliei minha pesquisa a minha profissão: Educadora Infantil (Município de Paulínia).

Certo dia quando contava a minhas colegas de trabalho que eu iria mudar de unidade (creche) ouvi a seguinte fala de outra Educadora: “Você vai para a Creche ‘X’? Nossa! Você vai adorar lá... Lá só tem criança bonita! Todas branquinhas de olhos azuis...”. Já era uma prática constante minha, questionar a influência do preconceito racial dentro da instituição da qual eu fazia parte, mas creio que após o evento relatado

obtive a confirmação de que aliar a temática do racismo ao meu ambiente de trabalho foi a melhor escolha que eu poderia ter feito.

Apreendi com meu cotidiano de trabalho que sutilmente a ideia do negro inferior é inculcada nas crianças pequenas através dos discursos, dos livros, dos vídeos, ou seja, o negro é pouco representado e quando o é vê-se permeado de adjetivos de inferioridade.

Um dia, em uma sala de berçário, uma educadora segurava um bebê negro no colo e conversava com ele carinhosamente, a primeira vista, todos poderiam perguntar: Onde está o preconceito? Olha que linda essa relação afetiva! Porém, a educadora fez o seguinte comentário. “Olha que fofinho!”, “Ele é forte né?!”, “Vai ser um *segurancinha!*”

E por que não Professor? Médico? Arquiteto? O que a professora viu naquela criança tão pequena que determinaria seu futuro daquela maneira? A cor é claro! A representação de um segmento inteiro subjugado, subtraído, discriminado, deixados à margem.

Nada contra os seguranças, sei que é uma profissão tão digna quanto às outras, porém tenho certeza que não é esse o papel do professor, ou seja, determinar o que a criança será apenas por sua cor.

Chega a ser cruel da parte de um professor que tem o dever de desenvolver um aluno, dar a ele possibilidades de ser o que ele quiser ser independente de sua cor, credo, gênero, condição social. E eu como professora, já pesquisando as relações raciais na escola tive mais elementos, ou seja, a minha indignação pelo modo como ocorrem às relações raciais na escola aumentou e me motivou a ir além.

Assim, defini meu tema de pesquisa como: “As Representações Sociais Acerca da Criança Negra na Educação Infantil: Mecanismos de discriminação.”.

Com os resultados desta segunda pesquisa constatamos que o preconceito racial perpassa pela instituição que atende a pequena infância impondo o modelo branco de valores, cultura e estética às crianças negras; identificamos diversos mecanismos de discriminação, através dos recursos pedagógicos da creche e da prática pedagógica das educadoras; além disso, confirmamos nossas hipóteses que apontam para o compartilhamento de representações negativas e distorcidas acerca da criança negra que ocorre no seio das instituições de educação infantil (SILVA, 2008).

Esta última pesquisa contribuiu muito com minha própria prática educacional e com as das minhas colegas de trabalho, que tiveram acesso à mesma, uma vez que desconstruiu algumas representações sociais negativas acerca do segmento negro e desvelou práticas discriminatórias ocultadas no âmbito educacional.

A partir de inúmeros estudos, estatísticas, pesquisas próprias e de outrem, constatamos que as crianças negras brasileiras estão vivenciando um espaço de socialização e aprendizagem que não respeita suas origens étnico-raciais e que não promove a valorização da diferença.

Deste modo, delineei outro tema de pesquisa que agora defenderei como dissertação de mestrado, ou seja, faz-se necessário problematizar a construção das representações sociais da criança negra acerca da escola. Desta escola que constatamente o exclui, não o representa, não respeita, nem valoriza suas origens, enfim, que junto da sociedade muitas vezes o submete ao fracasso e a falta de oportunidade, que começa na educação infantil e se arrasta até o ensino superior com os poucos que conseguem chegar lá.

Esta pesquisa pode, portanto, nos ajudar a elaborar meios de desconstruir as representações negativas acerca do negro, meios de valorizar e respeitar a criança negra de fato, entendendo o que a desmotiva e o que a faz não se sentir parte do grupo, além de nos atentamos para as leis que regem a educação para criança em sua execução para que o que está escrito como direitos, da mesma, se torne realidade.

APRESENTAÇÃO

Visando problematizar a temática racial na educação, este trabalho destaca primeiramente a estruturação das relações raciais no Brasil com o intuito de expor os mitos e ideais fundantes do preconceito racial brasileiro, ou seja, considerações importantes para entendermos como as relações raciais foram construídas em nosso país e como foram edificadas e perpetuadas as barreiras sociais que ainda atingem os negros brasileiros. Neste sentido, seguiremos analisando a construção da legislação nacional no que tange ao negro e à educação para compreendermos a relação entre a cultura de discriminação brasileira e a base legislativa construída no sentido de combater essa cultura. Assim, abordaremos as relações raciais através do tempo a fim de contrastá-las com as leis e com as práticas sociais e pedagógicas para, deste modo, destacar seu distanciamento.

Em um segundo momento, faremos uma discussão acerca da construção da identidade negra, procurando destacar como este conceito pode nos ajudar a entender a temática racial, ou seja, a centralidade do mesmo para a compreensão da integração do negro na sociedade e da criança negra na escola.

O trabalho destina também um capítulo que versa sobre a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, contextualizada no interior da pesquisa, objetivando apontar as relações possíveis da teoria para compreensão da temática racial. Em seguida, construímos o capítulo metodológico com os passos necessários para o desenvolvimento da pesquisa, os objetivos que visamos atingir, bem como os percalços da pesquisa de campo.

A análise e discussão dos dados da pesquisa estão concentradas no quinto capítulo do trabalho, no qual serão analisadas e discutidas as cinco etapas da pesquisa.

O capítulo sexto, que encerra o trabalho, configura-se pelas considerações finais, nas quais não visamos apenas concluir a pesquisa, mas incitar o leitor ao questionamento, debate e reflexão sobre este tema tão negligenciado no espaço escolar. Ademais, objetivamos com as considerações finais fazer alguns encaminhamentos, ou seja, indicar possíveis ações pedagógicas que podem contribuir para a valorização da diversidade étnico-racial na escola, ou seja, para a valorização do segmento negro, no que diz respeito à sua história, estética, cultura, entre outros aspectos.

CAPÍTULO I

1. A ESTRURAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS E AS LEIS ANTIRRACISTAS

Sabemos que a temática do racismo no Brasil envolve aspectos sociais, históricos, ideológicos e político-legislativos, assim, para que o estudo das relações raciais não se torne superficial devemos resgatar e analisar tais aspectos no sentido de compreender a imbricância dos mesmos.

Para desvelar as relações raciais no Brasil se faz necessário, portanto, compreender a construção dos mitos e ideologias que configuram, em parte, as representações sociais acerca dos negros. Devemos compreender os mecanismos de discriminação racial, aos quais o negro foi submetido desde o período colonial; entender o processo histórico de negação e desvalorização gradual de sua cultura, estética e valores; desvelar os elementos que (de) formaram a identidade do negro; distinguir os aspectos das imagens que foram estruturadas e transmitidas acerca deste sujeito social e identificar os espaços sociais que a ele foram destinados.

Segundo Munanga (1988), sem a escravidão e a colonização dos povos negros da África, a negritude, ou seja, essa realidade abordada pelos estudiosos nem teria nascido. O desprezo e a ignorância acerca do mundo negro fizeram com que o europeu desfigurasse completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais.

Antes mesmo do “descobrimento” do Brasil e do processo de colonização, o homem de origem africana e seus valores foram sistematicamente associados a qualidades negativas pelo europeu (FERREIRA, 2000).

O africano, deste modo, era considerado um ser sem alma, sem humanidade, mais próximo dos animais, instintivo e sem razão, um ser inferior, cuja escravidão se constituiria em oportunidade de humanização e salvação, através de sua inserção no processo civilizatório “superior” europeu (SILVA, 1997).

Com a missão colonizadora de “tirar o negro da condição de selvagem” os europeus submeteram-no à sua cultura, costumes e religião, ou seja, competia à missão

civilizadora do ocidente a responsabilidade de levar o negro africano “ao nível dos outros homens”.

Devemos salientar o papel da igreja neste regime, ou seja, a escravidão foi justificada e respaldada pela mesma, assim, foi entendida como um ato piedoso. A legitimação deste regime fundava-se, portanto, na junção de interesses religiosos, políticos e comerciais que implicava, também, em interesses morais, econômicos e sociais.

O catolicismo funcionou não apenas como justificação última da escravidão, mas dialeticamente como elemento ideológico de manutenção da escravidão ao nível do próprio escravo. Noutras palavras, a conversão do negro ao cristianismo era determinada pela sua situação de escravo. O escravo não apenas podia ser católico ele tinha que sê-lo (PINSKY, 1982, p.3).

Como ressalta Munanga (1988), dada a recusa dos negros em se converterem ao cristianismo, a igreja apoia a escravidão argumentando no sentido de que na doutrina cristã o homem não deve temer a escravidão do homem pelo homem, e sim sua submissão às forças do mal. Deste modo a política escravocrata dos europeus dos séculos XVI e XVII estava livre de problemas morais.

Assim, a desvalorização e alienação do negro ocorrem de maneira ampliada, ou seja, tudo aquilo que faz referência ao mesmo, como o continente, os países, as instituições, a cultura, a religião, bem como seu corpo, língua, música, e arte são alvos de degradação e inferiorização, por parte do branco europeu.

A sociedade colonial temendo a ruptura da ordem e do equilíbrio estabelecidos em seu favor utiliza-se de mecanismos repressivos diretos (força bruta) e indiretos (preconceitos raciais e outros estereótipos). Segundo Munanga (1988), os mecanismos repressivos indiretos se afirmaram através de uma produção discursiva, ou seja, um discurso monopolista, da razão, da virtude, da verdade, do ser, etc. Deste modo, toda e qualquer diferença entre colonizador e colonizado foi interpretada em termos de superioridade e inferioridade. Segundo este autor, portanto, o fato de ser branco foi assumido como condição humana normativa e o de ser negro necessita de uma explicação científica.

Para a elaboração de explicações científicas acerca do negro houve contribuições advindas de profissionais de diversos campos do saber: historiadores, filósofos, psicólogos, teólogos, escritores, entre outros que se esforçaram a provar a inferioridade da raça negra.

A esta discussão Munanga (1988) acrescenta que mesmo no século XVIII com a criação de uma ciência geral do homem criada pelos pensadores iluministas, a descrição do negro na literatura científica da época constituiu-se de temas-chaves como a sexualidade, nudez, feiura, preguiça e indolência. Ele afirma que numa época em que a ciência se tornava um verdadeiro objeto de culto, a teorização da inferioridade racial ajudou a esconder os objetivos econômicos e imperialistas da empresa colonial.

O racismo científico é claramente uma ideologia na qual está afirmada a superioridade cultural indiscutível da raça branca, já que a civilização está associada aos brancos e a seus atributos físicos, enquanto a barbárie ou a selvageria é associada às outras raças (WIEVIORKA, 2007, p.24).

O racismo científico foi, de certo modo, institucionalizado com a fundação em Paris, em 1859, da Sociedade de Antropologia. Aspectos físicos passaram a se relacionar aos culturais, ou seja, pescoço, nariz, pernas, dedos e órgãos sexuais do negro foram analisados e considerados provas de sua diminuição intelectual, moral, social, política, etc. (MUNANGA, 1988).

Segundo Wieviorka (2007), o apogeu do poderoso movimento das idéias que respaldaram o racismo científico é encontrado no nazismo, uma vez que, este regime recorre largamente a estas idéias para afirmar a superioridade da raça ariana. No entanto, como bem destaca o autor, o fim da Segunda Guerra Mundial e a tomada de consciência daquilo que foi a barbárie nazista significaram senão o desaparecimento do racismo científico, ao menos a sua deslegitimação.

É no século XIX que o racismo, segundo Da Matta (1987), aparece na sua forma acabada, como uma justificativa “natural” para a supremacia dos povos da Europa Ocidental sobre o resto do mundo. Tal racismo foi assimilado pela elite intelectual brasileira e tornou-se, portanto, doutrina explicativa acabada para a realidade que existia no país.

Além das questões relacionadas a construção e manutenção do racismo científico, outros aspectos mais subjetivos da temática racial devem ser abordados. Com efeito, o mito da democracia racial e o ideal de branqueamento, enquanto teorias de difusão, manutenção e perpetuação do preconceito racial, devem ser compreendidas e problematizadas no âmbito acadêmico, social e político.

Segundo Chiavenato (1980), a ideologia do branqueamento, defendida bem antes da Abolição – e que não raras vezes serviu de argumento para o abolicionismo –, deu certo e fortaleceu-se a partir da liberdade dos negros, pois enquanto os mesmos eram escravos, eles não precisavam renegar suas origens. Depois da abolição, ser negro causava um sério problema, pois manchava demograficamente a nação.

Os abolicionistas clássicos – Nabuco à frente – acreditavam poder assimilar o negro liberto em um sistema de trabalho livre. Mas estes abolicionistas expressavam os cuidados das classes dominantes em modernizar o capitalismo brasileiro e não os interesses dos escravos em assumir uma posição dentro da nova sociedade (CHIAVENATO, 1980, p.232).

É fato que o abolicionismo preocupou-se em resolver os problemas das classes dominantes: libertar os escravos. No entanto, o que resultasse desta liberdade ficava por conta dos próprios negros que, indefesos e deformados pela opressão escravista, só tinham um destino irremediável: ficar à margem (CHIAVENATO, 1980).

Por meio de uma política nacional de fomento a imigração européia visava-se a gradual eliminação do negro, a partir da assimilação deste pelos brancos e, também, solucionar o problema do mercado de trabalho livre, uma vez que, tal mercado foi rapidamente ocupado por tais imigrantes brancos europeus.

A ideologia do branqueamento parece, a homens como Nabuco, Veríssimo, Romero, Olivera, Viana e outros, um mal menor: “menor” porque vai “limpar” o brasileiro do excessivo sangue negro, e “mal” porque nos cruzamento necessários ainda vai gotejar “sangue negro” na parte sã do Brasil: os brancos (CHIAVENATO, 1980, p.175).

O ideal de branqueamento é incorporado pela população e se apresenta através de uma desvalorização generalizada da população negra. Além disso, esse ideal objetiva incentivar os casamentos mistos afim de “melhorar” a raça. Tal absorção gradativa dos

negros ocorria com os que se mostrassem mais identificados com a sociedade branca “dominante” da época, ou seja, que demonstrassem lealdade aos interesses e valores sociais e econômicos da mesma.

Na sua totalidade, a elite negra alimentava um sonho: assemelhar-se tanto quanto possível ao branco, para, na sequência, reclamar dele o reconhecimento de fato e de direito. (...) O embranquecimento do negro realizar-se-á principalmente pela assimilação dos valores culturais do branco (MUNANGA, 1988, p.27).

Para Chiavenato (1980), o negro vendo-se livre e marginalizado, aceitou a ilusão de que solucionava o seu problema com o embranquecimento, gerando filhos mulatos que poderiam ter netos ou bisnetos brancos, ou seja, senhores.

A partir do esforço para eliminar as diferenças culturais estruturantes do sujeito negro reafirmaram-se preconceitos e estereótipos no sentido de inferiorizar os aspectos estéticos, morais, culturais, bem como todas as manifestações religiosas que tinham origem africana.

O negro é estereotipado como feio, mau, sem regras, instintivo e sem moral. Isto ocorre através dos aparelhos de reprodução ideológica e instituições oficiais de forma abrangente e violenta (SILVA, 1997). “De acordo com a ideologia do branqueamento, desde que não existissem mais negros – ‘seres inferiores’ causando nosso atraso – todos os problemas que eles representavam deixariam de existir.” (CHIAVENATO, 1980, p. 231)

Sendo o pardo livre considerado insolente e produto inferior das duas raças, este à medida que vai participando das ocupações ligadas ao mundo urbano, toma consciência da necessidade de branquear-se ainda mais (IANNI, 1962). A miscigenação, por sua vez, possui para a população negra uma significação claramente exterminadora, diluindo seus membros e fazendo-os desaparecer, através dos descendentes mulatos nos contingentes mestiços da população global (FERNANDES, 1965).

Uma consequência importante do branqueamento social é que a adoção pelos não-brancos socialmente ascendentes dentro das normas e valores do estrato branco, dentro do qual a aceitação social é procurada, implica normalmente a transformação do grupo negro de origem em grupo de referência negativa (HASENBALG, 1979, p.240).

Deste modo, quando o ideal de branqueamento reforçou os mecanismos de discriminação, ou seja, o enfraquecimento da solidariedade não branca, a fuga individual da negritude e a cooptação social de lideranças potenciais foram respaldados por este ideal que preconizava a mestiçagem racial, reflexo de um contexto de pessimismo racial (IDEM, 1979)

Ocupando um espaço social que lhes determinavam, o ex-escravo não podia ter reivindicações mais profundas, ou seja, os negros foram estigmatizados, escorraçados, perseguidos, sem que houvesse meios legais e efetivos para sua proteção.

A emancipação social (econômica, educacional, política, etc.) depende de múltiplos fatores, ademais da legislação, sobretudo da determinação governamental e da visão de futuro das elites. Não era algo a ser deixado apenas ao desígnio dos mais de seis milhões de ex-escravos e seus descendentes, como aconteceu (SILVA, 2008, p.75).

Deste modo, podemos destacar um termo usado por Aguilar (2000) para caracterizar o Estado brasileiro: Estado Desertor. Tal deserção é entendida como abandonar, deixar, renunciar, desistir, conceder, ausentar-se, afastar-se, abandonar a causa ou ideais. Aguilar (2000) utilizou este termo para estudar o Estado em um contexto de democracia, no entanto, tal conceito por sua definição, pode enfatizar a configuração do período pós-abolição onde a deserção do Estado, no que tange os direitos da população negra, foi levada as últimas consequências.

Neste contexto só restava ao negro e ao mulato a via consagrada tradicionalmente, da infiltração pessoal e da ascensão social parcelada, que não tinha suficiente alcance coletivo e que inconvenientemente proporcionava a acefalização das massas negras (FERNANDES, 1965).

A mistificação ideológica, a partir da Abolição, toma rumo menos retóricos, porque já não é preciso estimular teoricamente o embranquecimento do país, que se faz "naturalmente" na medida em que se fecham as portas da sociedade de classes para a participação do negro, mantido inferiorizado pela herança da escravidão. Agora fala-se em democracia racial, o novo mito que pretende esconder os conflitos em que se envolvem negros e mulatos, criando barreiras imperceptíveis as vezes para as próprias vítimas (CHIAVENATO, 1980, p.235).

Segundo Silva (2008), a partir da lei Áurea começam a cristalizar-se as racionalizações fantasiosas sobre a posição dos negros no Brasil, ou seja, toda uma literatura foi produzida para mostrar a “fraternidade” a qual viviam brancos e negros neste país. Desta maneira, os discursos das relações raciais no Brasil se estruturam calçados no princípio universalista da igualdade. Sabemos, no entanto, que a “igualdade perante a lei” é uma sinalização formal no sentido da igualdade jurídica e pouco tem a ver com a igualdade material, de fato, principalmente em se tratando do Brasil cuja sociedade é autoritária e hierárquica.

Se o negro e o branco podiam interagir livremente no Brasil, na casa-grande e na senzala, não era porque o nosso modo de colonizar foi essencialmente mais aberto ou humanitário, mas simplesmente porque aqui o branco e o negro tinham um lugar certo e sem ambiguidades dentro de uma totalidade hierarquizada muito bem estabelecida (DA MATTA, 1987, p.79).

Hasenbalg (1979) afirma que a repetida afirmação de que ‘não temos problema racial no Brasil’, é não apenas uma questão de orgulho nacional, como parece também ter sido suficientemente efetiva para conter as esparsas manifestações de inconformismo. Desta forma, o mito da “democracia racial” brasileira é indubitavelmente o símbolo integrador mais poderoso criado para desmobilizar os negros e legitimar as desigualdades raciais vigentes desde o fim do escravismo.

Alguns estudiosos da temática do racismo defendem que o mito da democracia racial ganhou elaboração acadêmica por meio de Gilberto Freire com sua publicação “Casa Grande & Senzala” de 1933:

(...) a democracia racial, rótulo político dado às idéias de Gilberto Freire, reatualizou, na linguagem das ciências sociais emergentes, esse precário equilíbrio político entre desigualdade social, autoritarismo político e liberdade formal que marcou o Brasil do pós-guerra (GUIMARÃES, 2008, p. 67).

Segundo Bernardino (2002), o mito da democracia racial apoiava-se na generalização de casos de ascensão social do mulato, desenvolveu-se no Brasil um reconhecimento social do mestiço, mas tal reconhecimento e ascensão ocorriam à custa

da depreciação dos negros. Assim, por trás deste mecanismo de ascensão social está a concordância da pessoa negra em negar sua ancestralidade africana, uma vez que, a mesma esta carregada de significado negativo.

A classe dominante apresentava o mulato como argumento da democracia racial, mas, na verdade, o mito da democracia racial era uma verdadeira barreira ao progresso e à autonomia de negros e “mestiços”. O mito da democracia racial acompanhava-se da crença de que as relações raciais no Brasil teriam sido mais humanas, uma vez que, a ascensão social do negro e do mulato não estiveram bloqueadas por princípios legais como o Apartheid (África do Sul) e o Jim Crow (EUA), bem como a idéia de termos aqui um senhor benevolente (BERNARDINO, 2002). No entanto, como destaca Azevedo (1975), a escravatura no Brasil foi cruel e dura. E, mesmo assim, acreditava-se que a ideologia de “não discriminação” que camufla a realidade permitiria ao Brasil alcançar sem tensões os mesmos resultados que outras sociedades abertamente racistas.

Segundo Guimarães (2008), por volta de 1935 os intelectuais modernistas e regionalistas compartilhavam as idéias de que o Brasil nunca conhecera o ódio racial; que as linhas de classe não eram rigidamente definidas a partir da cor; que os mestiços se incorporavam lenta mais progressivamente à sociedade e à cultura nacionais e que os negros e os africanos tendiam paulatinamente a desaparecer, dando lugar a um tipo físico e a uma cultura propriamente brasileiros.

Uma das muitas ordens de argumento que apóia o mito da democracia racial era a forte influência dos critérios de classe no processo de atribuição de status e de relacionamento dos indivíduos, indicando, portanto a possibilidade da mobilidade social. Tal argumento é estabelecido pelo fato de no Brasil o esquema de preconceito racial ser de marca, ou seja, as relações raciais no país têm um caráter peculiar, uma vez que, se faz a distinção de pessoas mais à base de marcas (suas feições, sua educação e maneiras, a renda, a ocupação, a personalidade) do que da origem racial ou étnica. Assim, o preconceito de marca torna possível a determinação do status social dos indivíduos (AZEVEDO, 1975).

Segundo Da Matta (1987), no Brasil a raça (ou o tipo físico) não é o elemento exclusivo na classificação social da pessoa, pois o dinheiro e o poder político, por exemplo, permite classificar um preto como mulato ou até mesmo branco. Outro argumento que sustenta o mito da democracia racial destacado por AZEVEDO (1975),

consiste na ausência de hostilidade manifesta e de violência entre brancos e pessoas negras.

Pautado no discurso universalista de igualdade, o referido mito também se ampara na idéia de oportunidades iguais para todos, assim a responsabilidade pela baixa posição social dos “não brancos” é transferida ao próprio grupo subordinado.

Porém, como bem destaca Hasenbalg (1979):

(...) o racismo, a discriminação, e a segregação geográfica dos grupos raciais bloquearam os principais canais de mobilidade social ascendente, de maneira a perpetuar graves desigualdades raciais e a concentração de negros e mulatos no extremo inferior da hierarquia social (p.223).

Ou seja, o ideal meritocrático esquece que as oportunidades não são as mesmas para todos devido ao abismo entre a igualdade jurídica e a igualdade material existentes no Brasil.

Segundo Hasenbalg (1979), a eficácia da ideologia racial dominante manifesta-se na ausência de conflito racial aberto e na desmobilização política dos negros, fazendo com que os componentes racistas do sistema permaneçam incontestados, sem necessidade de recorrer a um alto grau de coerção. Tal desmobilização política dos negros foi arquitetada, como aponta Azevedo (1975), logo no início do regime escravocrata:

Os negros eram ordinariamente separados segundo suas “nações” nas propriedades, no trabalho, nas irmandades, procurando-se conservar seus antagonismos tribais para que não ganhassem consciência de grupo ou de classe e não agissem como multidões contra seus opressores, hipótese que não era desprezível num sistema em que apenas oito ou dez brancos se achavam rodeados, em cada engenho, por uma centena ou mais de negros (p.21).

Com o tempo, prevaleceu, portanto, a orientação de impedir todo florescimento da vida social organizada entre os escravos e os libertos, por causa do temor constante da ‘rebelião negra’. Proferia-se, tácitamente, que a “população de cor” jamais saísse de sua apatia e passividade (FERNANDES, 1965).

Além disso, a conformidade dos brancos à ideologia racial dominante deixou os negros politicamente isolados e impediu a formação de coalizões com aliados brancos mais poderosos para lutarem pela redução das desigualdades raciais (HASEMBALG, 1979).

Colocado à margem da história, da qual nunca é sujeito e sempre objeto, o negro acaba perdendo o hábito de qualquer participação ativa, até o de reclamar. Não desfruta de nacionalidade e cidadania, pois a sua é contestada sufocada (...) (MUNANGA, 1988, p.23).

Em suma, o mito da democracia racial foi responsável pela persistência de convicções etnocêntricas de não existência de problemas raciais e da incapacidade dos ditos homens de cor. Além disso, como afirma Fernandes (1965), tal mito isentou o “branco” de qualquer obrigação, responsabilidade ou solidariedade moral, de alcance social e de natureza coletiva, perante os efeitos sociopáticos da espoliação abolicionista e da detereorização progressiva da situação sócio-econômica do negro e do mulato.

Porém, a mais cruel herança das idéias difundidas através do mito da democracia racial foi a construção de um mecanismo velado de discriminação.

A adesão dos brasileiros brancos à ideologia da democracia racial é tal que implica um padrão duplo em que concepções preconceituosas sobre os negros e práticas discriminatórias disfarçadas coexistem com uma polida etiqueta racial, pela qual as manifestações públicas de preconceito e as formas abertas de discriminação incorrem numa severa desaprovação (HASEMBALG, 1979, p. 243).

No entanto, mesmo frente à construção sólida de uma cultura racista que encontra forte adesão de brancos e “não brancos”, cada qual cooptado por forças e ideologias distintas, que tinha como base o ideal de branqueamento e o mito da democracia racial, podemos dizer que houve um estrondoso silêncio legislativo e político que permitiu esta cultura disseminar-se indistintamente e fortalecer-se frente a este contexto.

Somente em três de julho de 1951 promulgou-se a Lei 1.390, a primeira lei antirracismo do país, conhecida como Lei Afonso Arinos. Tal lei, em seu artigo 4º, punia com pena de prisão simples de 15 dias a três meses o ato discriminatório de

recusar a entrada de alguém, por preconceito de raça ou de cor, em estabelecimento público de diversões ou de esporte.

Assim, percebemos que além de toda crueldade e desumanização, que o negro sofreu enquanto escravo houve, também, o descaso com o qual o mesmo foi tratado após ser “libertado” e muito depois de isso ocorrer. Este silêncio permitiu, de muitas maneiras, que o mito da democracia racial e o ideal de branqueamento continuassem sendo transmitidos e inculcados na população brasileira, bem como veiculado para fora do país enquanto bandeira nacional.

Os mecanismos de discriminação, tanto o que inculcava nos negros a necessidade de se assemelharem aos brancos, quanto o que fazia o mundo acreditar que o Brasil era uma democracia racial, ainda atuam em todos os níveis e esferas sociais atingindo a sociedade como um todo.

Segundo Silva (2008), por ocasião da promulgação da Lei Afonso Arinos, a discriminação dos negros era praticada abertamente, sem que o Poder Político adotasse qualquer providência para combatê-lo. A lei contribuiu para que se reduzissem as manifestações explícitas de discriminação e para contraditar a já então formulada teoria da democracia racial. No entanto, a partir desta lei começara a era dos estratagemas e dos artifícios. Agora a escola não terá vaga, o hotel estará completo, e as mesas vazias do restaurante estarão reservadas.

Neste cenário, cujo pano de fundo é a falsa tolerância racial, destaca-se a estratificação social que reservava ao negro uma posição não muito melhor do que a ocupada pelos escravos. Foi destinado ao negro o papel de cidadão de 3ª categoria, rejeitado pela “feitura” de sua pele, pelo “exótico” dos seus costumes, pela sua “burrice” e pela sua inerente “perversidade” (SILVA, 2008).

Neste contexto criaram-se mitos para negar a realidade da discriminação presente e tabus para vedar a menção ao assunto, salvo se for para reafirmar os mitos (SILVA, 2008). Assim, esperamos por mais 34 anos para que a Lei Afonso Arinos fosse reformulada e incluísse, entre as contravenções penais, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando origem à nova lei: 7.437/1985

Mesmo a legislação antirracista sendo estruturada de maneira tardia, no Brasil, muitos estudiosos debruçaram-se sobre a questão das relações raciais expondo as

mazelas, às quais o negro foi submetido e as consequências socioeconômicas e culturais do abismo social no qual se encontravam. Demonstrando, assim, que somente a legislação antirracista criada na época não era suficiente para desestruturar a força das ideias racistas que circulavam naquele contexto.

Na década de 60 os sociólogos Florestan Fernandes (1965) e Octavio Ianni (1962) já teorizavam acerca das relações raciais no Brasil, abordando a relação senhor-escravo, a construção do ideal de branqueamento, as reais condições da população negra no período pós-abolição, a disseminação do mito da democracia racial e os mecanismos velados de discriminação, entre outros aspectos cruciais para a compreensão das relações de raça no Brasil.

Os estudiosos da temática racial denominam a “modalidade” de discriminação, cujas causas do racismo são camufladas, não detectáveis aparentemente, de racismo institucional.

De acordo com Wieviorka (2007), esta forma de racismo institucionalizada permite, no limite, dissociar o racismo em atos de intenção ou da consciência de alguns atores. Tal forma de racismo mantém os negros em uma situação de inferioridade por mecanismos não percebidos socialmente, ou seja, o racismo está inscrito nos mesmos mecanismos rotineiros da sociedade assegurando a dominação e a inferiorização dos negros sem necessidade de teorização ou justificativa científica.

O drama maior dos negros são as barreiras, institucionais, estruturais, que lhes tolhem o caminho e que precisariam ser removidas, em proveito de todos. O que constitui tais barreiras é a falta de oportunidades decorrente da discriminação institucional do presente, em especial nos campos da educação e do emprego (SILVA, 2008).

Havia, portanto, comprovadamente um cenário político e social que requisitava um aparato à legislação racial, ou seja, apenas a lei 7.437/1985 que penalizava a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, não era o suficiente para assegurar os direitos dos negros em uma sociedade extremamente desigual como no Brasil, uma vez que, os mecanismos de discriminação se refinavam e assolavam a população negra por meios cada vez mais sutis.

Em 1988, a Constituição Federal transformou essa discriminação combatida pela lei supracitada em crime. Precedida por um amplo debate público do qual participaram

amplos setores da população, além do Movimento Negro. Quanto à temática do racismo a Constituição estabeleceu que:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: (...)

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (...)

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo; (...)

Art. 5º: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (...)

XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (BRASIL, 2010).

Ademais, o Artigo 5º versa sobre a liberdade de crença e cultos religiosos, o Artigo 215 sobre as manifestações culturais, o Artigo 242 dispõe sobre o ensino da História do Brasil que levará, portanto, em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (BRASIL, 2010).

Por fim, o Artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias, em referência aos "quilombos", dispõe que os remanescentes destas comunidades que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. Além disso, não podemos esquecer que no Preâmbulo, a Constituição Federal se compromete a desenvolver uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos (BRASIL, 2010).

No início do ano de 1989 foi promulgada a lei nº 7.716, conhecida como "Lei Anti-Racismo" ou "Lei Caó" que trata dos crimes resultantes do prejuízo de raça ou cor. Já a lei federal n.º 8.081/90 estabelece os crimes e as penas aplicáveis aos atos discriminatórios ou resultantes de preconceitos de raça, cor, religião, etnia ou origem nacional praticados pelos meios de comunicação ou por publicações de qualquer natureza.

Na órbita jurídica interna, além dos dispositivos constitucionais genéricos que proíbem a discriminação racial e criminalizam certos

comportamentos discriminatórios, o Direito brasileiro se singulariza pela esdrúxula estratégia de pretender extinguir a discriminação racial e seus efeitos mediante leis de conteúdo criminal (Lei n. 7.716/89 e Lei n. 9.459/97). Ineficazes, tais leis são muitas vezes objeto de deboche por parte de alguns operadores do Direito aos quais incumbiria aplicá-las. Não se tem notícia de um único caso de cumprimento de pena por condenação criminal fundada nessas leis (BARBOSA, 2001, p. 12-13).

Nos anos 90, mesmo após a configuração de um aparato legislativo que sustenta a igualdade dos cidadãos independente de sua origem étnico-racial, as desigualdades socioeconômicas da população negra ainda preocupavam os estudiosos da época.

Em 2001, o DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos) publicou um estudo que revelou a situação do mercado de trabalho no Brasil durante a década de 90:

(...) o mercado de trabalho é uma das esferas em que se distingue com mais clareza a eficiência dos mecanismos discriminatórios no Brasil, assim como seu modo sutil de operar. Pois, ocultado por fatores aparentemente objetivos, derivados de novas e tradicionais exigências produtivas, velhas questões permanecem: os indivíduos negros estão sujeitos mais ao desemprego, permanecem mais tempo nesta situação e, quando tem trabalho, lhe são reservados postos de trabalho de menor qualidade, status e remuneração (...) (DIEESE, 2001, p.127-128).

Segundo Tomé (2012), a partir dos estudos do DIEESE, fica evidente a preferência do mercado pelos considerados “brancos”. No entanto, segundo esta pesquisadora, ao analisar os dados deste estudo, constata-se que os negros têm maior participação no mercado de trabalho nas faixas etárias mais extremas, antes dos 16 anos e depois dos 40 anos de idade, o que revela a maior necessidade desta população se inserir na infância no mercado de trabalho e, por outro lado, de permanecer por muito mais tempo do que os “não negros” trabalhando.

Pode-se confirmar com estes dados que quanto mais cedo o trabalhador se insere no mercado, menos tempo existe para o investimento em uma educação de qualidade, o que contribui de forma negativa para que este permaneça em ocupações precárias por muito mais tempo. Auferindo rendimentos abaixo do mínimo necessário a uma existência digna, é preciso permanecer trabalhando na velhice e requisitar o auxílio dos mais novos para aumentar a renda. Esse movimento se torna um círculo vicioso (TOMÉ, 2012).

Ademais, Tomé acrescenta que, de acordo com os dados do DIEESE, quando comparadas às taxas de desemprego por nível de escolaridade segundo a cor da pele, principalmente nas regiões onde os negros estão presentes em maior número, como no nordeste, é nítido que os negros apresentam taxas de desemprego maiores que as verificadas para os “não negros” com igual escolaridade. Além disso, os dados deste departamento demonstravam, também, que as mulheres e homens negros em maior número estão ocupando os postos de trabalhos mais vulneráveis, sendo que em regiões como Recife, Salvador e São Paulo, as mulheres negras são maioria nos trabalhos precários, superando a marca de 50% das ocupações em relação às mulheres consideradas brancas.

Neste rápido panorama da situação do negro no mercado de trabalho dos anos 90, percebemos que o aparato legislativo construído no sentido de barrar a cultura de discriminação racial e permitir ao negro uma cidadania plena, ou seja, participação em todas as esferas sociais com igualdade de acesso, ainda não era suficiente. Os negros ainda permaneciam em grande parte desempregados, no subemprego ou sendo empregados com desigualdade de salários e benefícios, mesmo com mesma escolaridade que os brancos. Além disso, tal situação posta se agravava quando o foco recaía sobre a mulher negra.

Deste modo, é importante destacar que os mecanismos velados de discriminação continuaram a agir, ou seja, a legislação que foi construída, mediante uma realidade social desigual, sozinha não conseguiu desestruturar as práticas discriminatórias de uma sociedade veladamente racista. Assim, se faziam necessárias outras medidas no campo político para combater as consequências do racismo no nosso país.

Em meados de 1990, no momento em que a noção de raça passa a ser celebrada por militantes negros, acadêmicos e políticos e, mais do que isso, reivindicada como uma categoria-guia de políticas públicas não universalistas – as chamadas “ações afirmativas” – os paradoxos do antirracismo se tornam especialmente visíveis, sobretudo do ponto de vista de quem quer que ainda almeje uma transformação social capaz de garantir a todos os seres humanos direitos universais básicos de vida material e espiritual (AZEVEDO, 2004).

É importante destacar que as ideias de ações afirmativas remontam dois períodos distintos:

(...) o Brasil se propõe a formular uma política nacional de promoção da igualdade de oportunidades e de tratamento no mercado de trabalho. Getúlio Vargas, na década de 1950, a qual determinava às empresas multinacionais instaladas no país que reservassem dois terços de suas vagas a trabalhadores brasileiros. Em relação aos negros, a primeira medida aconteceu em 1983, quando o então deputado do PDT do Rio de Janeiro – Abdias do Nascimento – apresentou o Projeto de Lei 1332/83, que previa a destinação de vagas para negros principalmente no mercado de trabalho. O projeto jamais foi apreciado pela Câmara dos Deputados (ANDRADE e PEIXE, 2010, p.3).

No entanto, segundo Bernardino (2002), o passo decisivo para que a discussão sobre ações afirmativas conquistasse projeção política e acadêmica, para além dos integrantes do Movimento Negro brasileiro, foi o reconhecimento público do presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, que aconteceu na abertura do seminário Multiculturalismo e Racismo, realizado em 1996, em Brasília, de que o país era racista. Neste mesmo ano, o presidente da República também estimulou a discussão sobre as ações afirmativas quando, ao divulgar o Plano Nacional dos Direitos Humanos, incluiu como um dos seus objetivos o desenvolvimento de "ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta". Além disso, o mesmo foi mais claro, firmando o compromisso de desenvolver "políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra".

Outra ação do Executivo foi a criação, em 1996, do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) Para a Valorização da População Negra e do Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação - GTDEO. (...) Com essas ações, parecia que pela primeira vez na história o negro deixaria de ser assunto apenas do Ministério da Cultura, e passaria a integrar o rol de preocupações de outros Ministérios, principalmente do Ministério do Trabalho (BERNARDINO, 2002, p.257).

É importante destacar a apresentação de dois projetos de leis que contribuíram para uma reflexão, percepção e discurso acerca das relações de raça: o Projeto de Lei n° 14 de 1995, que dispõe sobre a instituição de cota mínima para os setores etno-raciais,

socialmente discriminados, em instituições de ensino superior, apresentado pela senadora Benedita da Silva e o Projeto de Lei nº 75, de 1997, apresentado pelo senador Abdias do Nascimento, que dispunha sobre medidas de ação compensatória para implementação do princípio da isonomia social do negro.

Segundo Guimarães (2003), os programas de ação afirmativa que começaram a vigorar em algumas universidades brasileiras surgiram articulados com movimentos sociais que exigiam maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligadas a sociedades democráticas pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades como seus principais valores, essas ações propõem uma desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu.

Sabemos, portanto, que a partir do aparato legislativo já citado, é possível construir medidas compensatórias, uma vez que as leis preconizam a igualdade de acesso a todos os brasileiros independente da origem, raça, sexo, cor e idade. No entanto, não será possível neste trabalho abarcar as políticas de ações afirmativas que visam à inserção do segmento negro nas faculdades, no mercado de trabalho, nas carreiras diplomáticas, bem como outras políticas compensatórias. Porém, cabe a nós evidenciar a importância central da discussão destas políticas no estudo das relações raciais.

As políticas de ação afirmativa foram medidas que visaram e ainda objetivam compensar a injustiça social a qual o segmento negro foi submetido desde sempre em nosso país, no entanto, devemos destacar que tais políticas não possuem apoio total da sociedade, dividindo as opiniões, também, de pesquisadores, estudiosos e militantes engajados na temática das relações raciais. Ou seja, mesmo com muitas destas políticas sendo implementadas ou já em desenvolvimento, “(...) nos dias de hoje ainda pairam incertezas sobre a declaração de constitucionalidade das incipientes iniciativas de ações afirmativas que vieram sendo adotadas no Brasil.” (PAIXÃO, 2012, p.19).

Para prosseguirmos evidenciando o abismo social o qual o negro vivencia na sociedade atual e, assim, chamar a atenção para uma cultura de discriminação que ainda não foi desestruturada, nem por meio das leis nem por medidas políticas compensatórias, destacaremos alguns dados do PNAD que foram sintetizados em um documento denominado “Brasil: retrato das desigualdades de gênero e raça”, redigido

por Luana Pinheiro do IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e por Vera Soares do UNIFEM - Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher.

Segundo Pinheiro e Soares (2012), a renda média mensal das mulheres negras no Brasil, segundo a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio, do IBGE (PNAD 2003), é de R\$ 279,70 – contra R\$ 554,60 para mulheres brancas, R\$ 428,30 para homens negros e R\$ 931,10 para homens brancos. As autoras acrescentam que os dados do PNAD revelaram, também, que entre homens brancos e mulheres negras existe uma diferença de quase nove pontos percentuais nas suas taxas de desemprego. Enquanto para os homens brancos esse valor é de 8,3%, para as mulheres negras ele sobe para 16,6%. Assim, fica evidente segundo estas pesquisadoras, que esta é uma clara manifestação da dupla discriminação a que este grupo está submetido, pois, se de um lado, as mulheres negras são excluídas dos “melhores” empregos simplesmente por serem mulheres, de outro elas também são excluídas dos “empregos femininos”, como aqueles que requerem contato com o público, simplesmente por serem negras.

Os dados do PNAD 2003 demonstraram, também, que os negros no mercado de trabalho se concentram em atividades mais precárias e com menor proteção social do que a população branca. Ou seja, enquanto 34,5% dos brancos estão em ocupações com carteira assinada, apenas 25,6% dos negros estão na mesma situação. De forma semelhante, 5,9% dos brancos são empregadores, apenas 2,3% dos negros o são. Já no outro extremo, 22,4% de negros concentrados em atividades sem carteira assinada e apenas 16,2% dos brancos em mesma posição (PINHEIRO E SOARES, 2012).

Ao resgatar os dados do PNAD 2003, Pinheiro e Soares (2012), acrescentam ainda que o segmento negro tem os maiores índices de exclusão digital, pois em 2003, nos domicílios chefiados por brancos, 78% não tinham acesso a microcomputador, 83% a internet e 53,5% a telefone celular. Já no caso dos domicílios chefiados por negros, esses valores eram, respectivamente, de 93%, 95% e 71%.

Ademais, 20% da população branca situava-se abaixo da linha de pobreza, enquanto mais do dobro, ou 43%, da população negra encontrava-se na mesma situação de vulnerabilidade. No caso de indigência, a situação é tão ou mais grave: enquanto 7% dos brancos recebem menos de $\frac{1}{4}$ de salário mínimo *per capita* por mês, esse percentual salta para 19% da população negra, quase três vezes mais na comparação com o grupo dos brancos (PINHEIRO e SOARES, 2012).

Com este conjunto de dados percebemos que as mazelas evidenciadas por pesquisadores nos anos 90 permanecem no início dos anos 2000. É fato que existem evoluções no combate a desigualdades raciais, no entanto, os números que destacam a situação do segmento negro em todas as esferas sociais, ainda são muito alarmantes.

Quando da análise do primeiro Relatório Anual das Desigualdades Sociais, publicado em 2006 veremos que as assimetrias de cor ou raça continuam evidentes:

Resgatando os indicadores analisados na primeira edição do *Relatório*, no ano de 2006, a renda média dos brancos ocupados no trabalho principal era 93,3% superior à dos pretos & pardos. As taxas de indigência e pobreza dos pretos & pardos eram, em termos proporcionais, respectivamente, 135% e 99,5% superiores às dos brancos. O número médio de anos de estudos dos pretos & pardos com idade superior a 15 anos de idade ainda era 1,8 anos inferior ao dos brancos do mesmo intervalo etário, e no primeiro grupo aquele indicador (6,2 anos de estudo) não alcançava sequer o mínimo correspondente para a conclusão do ensino fundamental. Em 2005, a mortalidade infantil e na infância dos pretos & pardos era superior à dos brancos em, respectivamente, 25,7% e 25,8%. Coerentemente, a esperança de vida ao nascer dos brancos era 3,2 anos superior à dos pretos & pardos (PAIXÃO, 2012, p.25).

Assim, segundo o Relatório Anual das Desigualdades Raciais do Brasil; 2009-2010, mesmo com o processo recente de redução das desigualdades de cor ou raça em alguns indicadores sociais esteve longe de ser unívoco, havendo outros indicadores nos quais as assimetrias ou se mantiveram ou, mesmo, se aprofundaram. Ou seja, segundo os organizadores do relatório, o reconhecimento de que tenha ocorrido queda nas desigualdades em alguns indicadores recentes dos grupos de cor ou raça no Brasil, não implica que tal movimento tenha ocorrido com uma intensidade suficiente para se poder dizer que as desigualdades entre brancos, de um lado, e pretos & pardos, de outro, tenham sido superadas ou possam vir a sê-lo em um curto espaço de tempo (Paixão, 2012).

Sabemos, portanto, que as barreiras encontradas pelo segmento negro para alcançar sua plena cidadania são simbólicas, por isso, difíceis de detectar e combater. O nosso país não é abertamente racista, pois ainda nos escondemos no manto da democracia racial, no entanto, mesmo com a evolução da economia, com aumento dos índices de emprego e a ampliação do acesso à educação, os dados estatísticos e as

pesquisas acadêmicas ainda apontam as dificuldades que o segmento negro tem de se firmar em todas as esferas da vida pública.

Tais constatações nos fazem entender, portanto, que esta cultura de discriminação vem sendo disseminada e legitimada nas esferas públicas através dos sujeitos e das instituições nos dias atuais, ou seja, o segmento negro ainda vivência um ciclo vicioso de pobreza, de subemprego, de falta de condições de acesso e permanência na educação e de discriminação que ainda os limita fortemente.

Diante deste contexto resolvemos nos ater mais atentamente à instituição que forma os sujeitos, ou seja, que tem o objetivo previsto em lei de educar os cidadãos para a sociedade: a escola. Sabemos que a educação tem papel central no ciclo vicioso que limita a plena cidadania do negro, pois além de oferecer aos indivíduos a formação necessária para que o mesmo busque seu sustento e subsistência na sociedade, esta instituição influencia os valores, constrói e transforma as representações e a identidade e transmite, constrói e reproduz conhecimentos e cultura.

Sendo assim, a cultura de discriminação pode encontrar na escola um reforçador ou uma barreira verdadeiramente forte. Contudo, destacaremos em seguida que a escola tem reproduzido a lógica racista presente na sociedade, uma vez que é parte intrínseca da mesma.

Destacaremos a seguir as peculiaridades do racismo na educação, especificamente na instituição escolar, de modo a destacar as leis que visam promover uma educação para a diversidade étnico-racial, bem como as barreiras que os objetivos previstos nestas leis encontram para se concluírem. Ademais, neste momento destacaremos como a cultura de discriminação vem permeando a instituição escolar, deformando a identidade das crianças negras e impondo a elas o fracasso escolar ao longo dos anos.

1.1 O RACISMO E A EDUCAÇÃO

Na perspectiva das teorizações do racismo institucional, além dos estudiosos que abordavam a questão da discriminação racial de modo amplo na sociedade, alguns pesquisadores/educadores passaram a se atentar à influência destas ideias e atitudes racistas nas instituições escolares.

Em 1987, a partir dos dados do PNAD de 1982, Rosemberg destacou que o sistema escolar interpunha ao alunado negro uma trajetória escolar mais difícil que aquela que era interposta para a criança branca.

Apesar de representar apenas 31,3% das matrículas da 1ª série do 1º grau no Estado de São Paulo, as crianças negras constituem 38,7% das que repetiram a 1ª série em 1982. Tendo em vista a concentração da população negra em outras regiões do país, não me parece exagero afirmar que, possivelmente, enquanto não assumirmos, teórica e praticamente, a questão das desigualdades raciais na sociedade em geral, e no sistema de ensino em particular, dificilmente teremos condição de diminuir significativamente as taxas de repetência e exclusão escolar (ROSEMBERG, 1987, p.22).

Os estudiosos da época já chamavam a atenção para o fato de o preconceito afetar a trajetória escolar das crianças negras causando, em muitos casos, o fracasso escolar delas. Além disso, percebemos que havia uma grande preocupação dos estudiosos em reforçar o fato de que para se combater o racismo era necessário assumir as desigualdades raciais tanto no meio escolar quanto na sociedade como um todo.

Também em 1987, foi promovido o Seminário “Educação e Discriminação dos Negros”, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e pelo Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro da Fundação de assistência ao estudante, com o objetivo de refletir, discutir e problematizar os aspectos que envolvem o racismo no ambiente escolar. As teses apresentadas no seminário foram organizadas por Melo e Coelho (1988) num livro que leva o mesmo nome do seminário. Esta compilação denuncia a existência do silêncio sobre a temática do racismo nos estudos e pesquisas educacionais da época. Tal silêncio é visto pelos estudiosos como estratégia de negação da existência das diferenças raciais. Além disso, destaca-se a crítica acerca da documentação nacional da época que ocultava a discriminação social, econômica e simbólica que a população negra era submetida.

De acordo com a compilação de Melo e Coelho (1988), a partir das primeiras estatísticas que apontavam a desigualdade de acesso à educação existente entre brancos e negros, foi possível afirmar que as crianças negras tinham diante de si uma esperança de vida escolar mais curta e permeada por insucessos mais frequentes, independente do rendimento familiar e das condições de trabalho.

Neste contexto os dados estatísticos acerca da situação do negro na escola eram incipientes, no entanto, os pesquisadores da temática logo conseguiram evidenciar a difícil e excludente trajetória da criança negra na educação. Ademais, tais pesquisadores chamaram a atenção para o silêncio que paira frente a esta questão, destacando quão necessário é o reconhecimento do problema racial no país, para então atuar para promover mudanças.

Ainda em 1987, alguns estudiosos destacaram a cultura de discriminação racial que permeava a escola, quando evidenciaram que os próprios profissionais da educação representavam negativamente seus alunos negros e suas famílias, ou seja, os mecanismos de discriminação velados excluía da escola as crianças negras, também, por meio dos sujeitos responsáveis pelo ensino delas, ou seja, o professor.

A percepção que os professores têm desse alunado é que eles são filhos de pais bêbados, de pais desempregados, de famílias incompletas, que os meninos vêm sujos para a escola, que não prestam atenção, etc. (HASENBALG, 1987, p.22).

Neste sentido Hasenbalg (1987), destaca que estes alunos negros percebidos desta forma pela professora não são, portanto, para ela educáveis. Para este estudioso, uma vez que, o professor define essa criança negra como não educável a atuação pedagógica deste será tal que as crianças vão acabar não sendo educadas.

Se se considera que um grupo de alunos possui futuros membros de uma classe profissional e administrativa, as escolas e o currículo parecem se organizar em torno de conceitos como flexibilidade, escolha, pesquisa, etc. Se, por outro lado, a destinação provável dos alunos for a de trabalhadores sem habilitação ou semi-habilitados, a experiência escolar tende a enfatizar a pontualidade, a organização, a formação de hábitos, etc. Essas expectativas são reforçadas pelos tipos de currículo e testes que as escolas dão e pelos rótulos afixados a diferentes tipos de alunos (Apple, 2006, p.105).

No contexto das relações raciais desiguais, se faz presente, portanto, não somente uma prática pedagógica cerceada pelo racismo, mas também um currículo que orienta e respalda esta prática. Este currículo, por sua vez, só contempla o conhecimento que faz referência aos padrões brancos de cultura e agrega apenas a história pela perspectiva dominante que exclui ou sub-representa os demais sujeitos históricos e suas trajetórias.

As narrativas contidas no currículo, explicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são (SILVA, 1995, p.195).

Outro aspecto ressaltado e questionado por estudiosos da época é o discurso de “tratamento igual a todos os alunos” que era disseminado na escola. Segundo Gonçalves (1987), “O referido discurso tentava construir a igualdade entre os alunos a partir de um ideal de democracia racial que não considerava, entre outras coisas, o direito de os alunos negros se reconhecerem a partir da sua diferença, ou seja, da sua particularidade cultural.” (p.28).

Como observamos nas colocações e debates feitos pelos estudiosos e pesquisadores em questão, as crianças negras estavam muito vulneráveis ao fracasso escolar, eram negativamente representadas pelos professores e havia um silêncio na comunidade escolar que impedia o reconhecimento do problema em questão e a atuação contra o preconceito e a discriminação. Além disso, suas diferenças não eram respeitadas, ou seja, às crianças negras era imposto um padrão branco de cultura, história, estética, etc., ou seja, a produção e a transmissão do saber na escola não eram, de nenhuma forma, mediadas pelas particularidades do segmento negro.

Logo perceberemos que esta trajetória de insucesso não atinge as crianças negras apenas até a década de 80, ou seja, veremos que ao longo dos anos assim como a situação do negro no mercado de trabalho, as crianças negras terão suas trajetórias escolares marcadas pela discriminação racial que se traduz nas estatísticas de analfabetismo, de tempo de estudo inferior a dos brancos, de dificuldades em aceitar sua identidade, etc..

Ao abordar as desigualdades de gênero e raça entre os anos de 1993 e 2003, Pinheiro e Soares (2012) apontam que apesar do crescimento da média de anos de estudo da população em geral (aproximadamente 1,5 anos), ao longo desta década destacada, o diferencial entre negros e brancos caiu muito pouco neste período. Segundo

estas autoras, se em 1993, esse diferencial era de 2,1 anos a favor dos brancos, em 2003 ele cai apenas para 1,9.

Acerca da taxa de analfabetismo, Pinheiro e Soares (Idem) trazem dados ainda mais alarmantes:

Acompanhando o progresso dos indicadores educacionais experimentados pelo Brasil ao longo desses 10 anos, as taxas de analfabetismo apresentaram quedas significativas para a população como um todo, caindo de 16,4% em 1993 para 11,6% em 2003. Os benefícios deste avanço, no entanto, não foram suficientes para eliminar, ou mesmo reduzir, as disparidades entre brancos e negros. Assim, enquanto 16,8% dos negros maiores de 15 anos eram analfabetos, em 2003, esse valor era de apenas 7,1% para os brancos. (...) Assim, enquanto em 1993, 11,2% da população branca de 25 anos ou mais de idade e 2,8% da negra de mesma faixa etária tinham 12 anos ou mais de escolaridade, em 2003 esses valores subiram para, respectivamente, 15,2% e 4,6% (p.12).

Ademais, as pesquisadoras em questão destacam, também, que se analisada a década entre 1993 e 2003, perceberemos que houve uma melhora educacional muito maior para brancos do que para negros, pois se em 1993 a proporção de brancos e negros com menos de 4 anos de estudo era muito próxima (40,2% no primeiro e 38,9% no segundo caso), em 2003 essa diferença alcançou 2,8 pontos percentuais a favor dos da população branca (29,7% e 32,5%, respectivamente).

Em termos de anos de escolaridade estas pesquisadoras, também, apontam a distância que permanece entre brancos e negros. Vejamos:

(...) houve um significativo aumento da população com 12 anos ou mais de estudo e um declínio das pessoas com escolaridade menor que 4 anos de estudo. A despeito deste comportamento positivo do indicador, as distâncias entre brancos e negros se mantiveram constantes no primeiro caso e apresentaram uma leve piora no segundo. Assim, enquanto em 1993, 11,2% da população branca de 25 anos ou mais de idade e 2,8% da negra de mesma faixa etária tinham 12 anos ou mais de escolaridade, em 2003 esses valores subiram para, respectivamente, 15,2% e 4,6% (PINHEIRO e SOARES, 2003, p.13).

Os dados explicitados configuram um panorama crítico da situação do negro na educação, ou seja, ao observarmos o conjunto destes dados compreendemos o abismo existente entre as crianças brancas e as negras em relação ao ensino da década em

questão. Perceberemos que a injustiça social que assolou os negros no período pós-abolição continuou a afetar as crianças negras pelo fato de as mesmas não poderem acessar nem permanecer na escola com igualdade de condições.

Chagas, em 1996, se preocupou em estudar as consequências da discriminação simbólica do sujeito negro nas instituições escolares e, com os resultados, esta autora reforçou que o sistema escolar público, onde se encontra em maioria a população negra e empobrecida, utilizava métodos e procedimentos didáticos inadequados a essa população, favorecendo a reprovação em massa com conseqüente evasão. Tornando, assim, esta instituição a confirmadora do atributo desvalorativo da inteligência do negro.

Ademais, em uma pesquisa realizada em 2009, na Educação Infantil, contatamos que os mecanismos de discriminação racial operam através dos livros de literatura, dos brinquedos, dos painéis educativos, das pastas de figuras, ou seja, os métodos, procedimentos e recursos didáticos continuam inadequados para a população negra, uma vez que a maioria esmagadora dos mesmos é construída a partir do padrão branco e reforçam apenas esta possibilidade de ser e estar no mundo, em relação a cultura, história, estética, religião, etc. (SILVA, 2009)

Chama-nos, portanto, a atenção o fato desta dura realidade vir se arrastando ao longo dos anos e até mesmo se agravando em alguns aspectos. Isto demonstra que mesmo existindo uma pressão social do Movimento Negro, de alguns estudiosos da temática, de alguns políticos e de outros membros da sociedade ainda temos diante de nós um grande problema a ser solucionado.

Contudo, é importante ressaltar que na década entre 1993 e 2003, que situa muitos dos estudos até então citados, cuja trajetória de insucesso da criança negra na escola fica evidente, houve a construção de dois importantes documentos que nortearam e ainda norteiam a educação nacional, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997. Assim, mais uma vez fica evidente que apenas o aparato legislativo e os documentos oficiais não são o suficiente para acabar com as práticas discriminatórias impregnadas na nossa cultura.

A LDB (Lei nº 9.394/96) enfatiza como princípio norteador a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e destaca que o ensino da História do

Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. Possibilitando, deste modo, as discussões relativas à diversidade cultural e a pluralidade étnica.

Percebemos desta forma que as leis não alcançam algumas práticas racistas que são simbólicas e não se traduzem em atos criminosos, ou seja, quando destacamos que os professores representam a criança negativamente e isso contribui com uma prática pedagógica aligeirada que por sua vez contribuirá com o fracasso escolar, trata-se de um dado muito abstrato, uma prática tão simbólica que dificilmente será identificada e punida pela instituição. Mesmo porque, devemos lembrar, que a escola enquanto parte intrínseca da sociedade reproduz muitas vezes o que é legitimado fora dela. Além do que os professores reprodutores de uma lógica racista foram infelizmente educados, também, por meio desta cultura de discriminação. Não estamos isentando o professor do erro de não valorizar a diversidade étnico-racial em sua prática pedagógica, mas estamos querendo mostrar o quão complexa é a questão do preconceito racial no nosso país.

Assim, mesmo tendo em mãos um documento que indica o dever do professor e da escola de promover a igualdade racial nesta instituição, as práticas racistas continuam a ser disseminadas veladamente na escola, pois a “grade embranquecida” não foi modificada, os professores não receberam formação para compreenderem as complexidades das relações raciais no nosso país, a maioria dos pais desconhece a legislação e eles não são chamados para debaterem este aspecto e as crianças, imersas nesta cultura de discriminação desde pequenas, não conseguem sozinhas reivindicar seus direitos.

Em 1997, surgem os PCNs, que respaldados pela Constituição Federal e LDB, destacam a temática das relações raciais quando abordam a Pluralidade Cultural.

Para contribuir nesse processo de superação da discriminação e de construção de uma sociedade justa, livre e fraterna, o processo educacional há que tratar do campo ético, de como se desenvolvem atitudes e valores, no campo social, voltados para a formação de novos comportamentos, novos vínculos, em relação àqueles que historicamente foram alvo de injustiças, que se manifestam no cotidiano. Mesmo em regiões onde não se apresente uma diversidade cultural tão acentuada, o conhecimento dessa característica plural do

Brasil é extremamente relevante, pois, ao permitir o conhecimento mútuo entre regiões, grupos e indivíduos, consolida o espírito democrático (BRASIL, 2007, p.22).

A importância de parâmetros para nortear a educação frente à diversidade étnico-racial fica bem clara a partir dos estudos feitos, ainda em 1997, pelo Núcleo de Estudos Negros (NEN). Tal núcleo, organizado a serviço do Movimento Negro de Santa Catarina fundado em 1986, destacou que as instituições tais como a escola vem reproduzindo a ideologia do dominador, ou seja, apresentando às crianças um único padrão aceito de beleza, inteligência, bondade e perfeição: o modelo branco europeu, sua cultura e seus valores. Estes estudos também apontam que o currículo da escola busca a igualdade pela tentativa de anulação e inferiorização das diferenças, quando o correto seria “... a escola deixar de ser o espaço de negação dos saberes para enfatizar a afirmação da diferença, num processo em que os indivíduos e grupos sejam aceitos e valorizados pelas suas singularidades...” (SILVA, 1997, p.25).

Deste modo, tais estudos compilados pelo NEN destacam que as escolas cujas concepções pedagógicas estiverem atreladas as ideias e atitudes racistas, ainda que ocultas, terão o papel de adestrar para determinados papéis na sociedade do que para formar cidadãos, ou seja, uma escola não democrática, pois não atende a diversidade sociocultural nela presente.

Assim, podemos destacar que a legislação “antirracista” e as políticas afirmativas ainda não eram suficientes para desestruturar a cultura de discriminação racial fortalecida ainda pelas teorias raciais. Ou seja, a superação da discriminação racial almejada pela Constituição Federal, pela LDB e pelos PCNs passa necessariamente não somente por um corpo legislativo bem estruturado, mas também pela mudança nas concepções e práticas pedagógicas.

Silva (2001), ao se questionar em relação ao modo como a educação pode prevenir contra o racismo e a intolerância, aponta os aspectos que dificultam a valorização e o comprometimento da parte da educação em relação à diversidade étnico-racial: a ausência de conteúdos relativos à cultura e história dos negros nos currículos; a ausência de professores em exercício na formulação de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e, principalmente, o desinteresse com que muitos professores e sistemas de ensino vêm tratando as conclusões e recomendações que

muitos estudiosos têm feito acerca do preconceito racial em âmbito escolar, através de publicações e palestras. Desta forma, a autora afirma que a educação, por diversos motivos, não está prevenindo contra o racismo e a intolerância, mas pode fazê-lo se conseguir promover o conhecimento mútuo e condições de iguais direitos, garantidas as diferenças.

Há, portanto, uma grande dificuldade de se pensar vias concretas de luta contra o racismo e suas formas institucionalizadas e veladas de discriminação. Pois, estas formas de discriminação, como vimos, foram pensadas para assimilar o negro à cultura branca a qualquer custo. E os mecanismos utilizados para colocar em prática estes ideais trabalharam em um contexto que não ofereceu obstáculos suficientes para barrá-los por um longo período.

Em 2001, ao defender sua tese de doutorado, Soligo analisou os adjetivos atribuídos ao segmento negro e constatou uma dicotomia, ou seja, ao mesmo tempo em que se afirmam atributos positivos da identidade negra, evidenciam-se as restrições à expressão dessas características. Assim, segundo a pesquisadora, o homem negro aperece confinado, restrito aos grupos onde é aceito, excluído simbolicamente da sociedade abrangente e limitado às competências que a sociedade lhe permite expressar: o samba, o esporte, a força física.

Fica claro no estudo de Soligo, que ao negro foi atribuído um “lugar” social específico, um “lugar” a margem, ou seja, o negro é sempre tido como o “outro” aquele que se sabe diferente e que precisa ser vigiado. Assim, sem que se reconheça o fato da existência de mecanismos ocultos de discriminação institucionalizados fica difícil trilhar espaços de combate ao racismo, ou seja, de luta pela emancipação do negro no Brasil.

(...) se nada é empreendido de maneira voluntária para contrariar as tendências espontâneas das instituições, os membros dos grupos vítimas do racismo permanecem confinados em postos subalternos da vida econômica e política, ou sofrem a discriminação no emprego, na habitação e na educação (WIEVIORKA, 2007, p.32).

Souza (2002) e Cavalleiro (2003) contribuíram de forma significativa para uma reflexão a respeito da discriminação da criança negra na atualidade. Ambas pesquisaram o ambiente educacional que atende as crianças pequenas e diagnosticaram que nestas instituições há predomínio de uma visão negativa e preconceituosa a respeito do negro.

Além disso, tais pesquisadoras apontam com veemência o despreparo dos professores para lidar com as tensões raciais nestas instituições. Suas obras configuraram-se, portanto, em uma espécie de denúncia acerca das práticas discriminatórias nas escolas; não apenas na relação entre crianças, educadores e funcionários, mas também na estrutura curricular com que é mantida a instituição, ou seja, a “grade curricular embranquecida”.

Devemos considerar, portanto, que a escola exerce um controle social, uma vez que controlam as pessoas bem como os significados que as permeiam. Sob a forma da disciplina, dos comportamentos e do currículo explícito ou oculto a escola exerce controle a partir do conhecimento que aceita como legítimo, ou seja, esta instituição confere legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos (Apple, 2006). Assim, juntamente com outros mecanismos de preservação e imposição de uma cultura branca as escolas contribuem com a reprodução da cultura de discriminação, na medida em que não contempla, não respeita e nem valoriza a cultura negra.

Através de seus estudos, Souza (2002) e Cavalleiro (2003) esclareceram que as desigualdades raciais e sociais não são naturais e sim historicamente construídas e que a despreocupação e o silêncio acerca desta problemática, em geral, na escola ou na família podem colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores.

Cavalleiro (2003) destaca que a não percepção do racismo por parte das crianças também está ligada à estratégia da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema. Ela acredita que a ausência do debate social condiciona uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar, impedindo a criança de formar uma visão crítica sobre o problema.

Em determinada época era o silêncio político-legislativo acerca da temática do racismo que nos preocupava, neste momento, ao destacarmos os estudos destas duas pesquisadoras podemos reforçar que o silêncio das instituições educacionais, bem como da sociedade como um todo é que nos trás muitas preocupações. Como destacado, tais instituições não conseguem alcançar os propósitos firmados pela lei, ou seja, o racismo institucionalizado assola o segmento negro desde a infância reproduzindo e reforçando uma cultura racista que atribui às crianças negras e a seu grupo de origem uma visão negativa e preconceituosa.

A sociedade, portanto, nem sempre consegue viabilizar o debate social que promoveria um pensamento mais crítico acerca da questão racial, fazendo com que os familiares e demais adultos com quem as crianças negras se relacionam pudessem ajudá-las a perceber as peculiaridades do segmento do qual fazem parte, de uma maneira mais positiva e valorizada.

Souza (2002) aponta que no cotidiano da prática escolar observa-se que ainda faltam conhecimentos e instrumentos para lidar com questões de diversidade, de gênero, classe e raça das crianças, fazendo com que a educação continue a legitimar as desigualdades sociais, reproduzindo a história da colonização, da escravidão, sem dedicar-se a uma apreciação histórica da questão racial, assim como da resistência negra.

Mesmo com o avanço nas discussões, na legislação e no empenho dos pesquisadores em estudar e refletir acerca desta temática há ainda dificuldades profundas para se combater o racismo na sociedade e na escola.

Em nove de janeiro de 2003, o então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10.639, alterando a LDB para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira”. Neste mesmo ano, através de uma medida provisória (nº 111, de 23.03.2003) foi criada a SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), convertida na Lei nº 10.678, em 23 de maio de 2003. A Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) foi criada pelo Governo Federal no dia 21 de março de 2003, um dos seus objetivos principais é promover a igualdade e a proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos afetados pela discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra. É necessário destacar que a Secretaria nos remete ao reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro.

Ainda em 2003, a partir do Decreto 4.886, de 20 de novembro, instituiu-se a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, PNPIR. De acordo com o texto deste Decreto, esta política foi criada, dentre outros motivos, por considerar que o Governo Federal tem o compromisso de romper com a fragmentação que marcou a ação estatal de promoção da igualdade racial, incentivando os diversos segmentos da sociedade e esferas de governo a buscar a eliminação das desigualdades raciais no Brasil (BRASIL, 2010).

A partir da Resolução nº 1, de 17 de junho 2004, instituiu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Na apresentação do parecer das referidas Diretrizes a SEPPIR afirma que “O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje.” (BRASIL, 2004, p.7).

Tais diretrizes, portanto, vêm agregar o atual aparato legislativo que visa corrigir tal postura permissiva do governo em relação à população negra. Ainda neste mesmo parecer existe o reconhecimento de que cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, pois sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os cidadãos afro-brasileiros, dificilmente romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça (BRASIL, 2004).

No dia 16 de junho de 2010, após sete anos de tramitação do projeto de lei que visa instituir o Estatuto da Igualdade Racial, o Senado e a Comissão de Constituição da Justiça e Cidadania aprovaram-no. O projeto aprovado pelo Senado tem como intenção promover políticas públicas de combate à discriminação e igualdade de oportunidades, além de prever políticas afirmativas para a população negra. O texto aprovado, no entanto, suprime do projeto a definição de cotas para negros em diversas atividades. Tal projeto teve sanção presidencial em 20 de julho de 2010 fixando, portanto, a lei nº 12.288, que altera as leis 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

Sabemos que do período pós-abolição aos dias atuais foi desenvolvido um aparato legislativo-normativo que possibilitou e ainda possibilita mudanças nas condições socioeconômicas e culturais da população negra, bem como nas relações raciais de um modo geral. Temos que ressaltar que este aparato é fruto de uma luta árdua do Movimento Negro, de alguns profissionais da educação, de alguns políticos e de alguns cidadãos, que esperaram por muito tempo para contar com leis que concretamente contribuam com a luta contra a desigualdade racial no país e tudo o que ela representa. No entanto, estudos quantitativos e qualitativos recentes ainda indicam as desigualdades de acesso e permanência do jovem e da criança negra no sistema de ensino brasileiro.

O Relatório Anual de Desigualdades Raciais no Brasil; 2007 – 2008, organizado por Paixão e Carvano (2008), aponta que em todo o Brasil, no ano de 2006, havia 14,4 bilhões de pessoas, com 15 anos de idade ou mais, que eram analfabetas. Deste total, 4,6 milhões eram brancas (32%) e 9,7 milhões eram pretas e pardas (67,4%).

Segundo Soares (2004), quando os professores melhoram seu conhecimento técnico, a diferença entre alunos brancos e não brancos aumenta, favorecendo os alunos brancos. E, quando há melhorias nas condições da escola, a diferença de resultados entre grupos de alunos considerados pela cor da pele e nível socioeconômico aumenta.

É fato, portanto, que as instituições de ensino no Brasil estão muito longe de atender, entender e considerar as diferenças culturais e étnico-raciais dos educandos. Assim, entendemos que a demanda por políticas de reparação, para além do aparato legislativo, se fazem necessárias, para que o Estado e a sociedade possam ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, pela política de branqueamento e pela manutenção de privilégios de grupos com poder de governar e influir na formulação de políticas, no período pós-abolição (BRASIL, 2004).

Tais políticas vêm sendo reivindicadas há anos. E, pelo panorama apresentado neste trabalho, nos últimos anos houveram muitos ganhos político-legislativos no que concerne à problemática das relações raciais.

A inexistência de reformas políticas não tem impedido, no entanto, a sociedade brasileira de buscar alternativas para a expressão legítima dos seus interesses. Há, portanto, um crescente acúmulo de pressões para que sejam promovidas mudanças políticas que garantam o direito de participação e de representação de setores que se encontram excluídos (MOTTER e GOMES, 2001, p.230).

Sabemos que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas no que concerne a questão das relações étnico-raciais não se limitam à escola. Devemos, portanto, nos atentar para o fato de que o sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas em prol da população negra depende da reeducação das relações étnico-raciais e do trabalho conjunto de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais (BRASIL, 2004).

Sociedad y gobierno deben reconocer la situación de incertidumbre o de riesgo que acompaña a muchas decisiones públicas. En muchos campos de acción es más probable el error que el acierto, el fracaso que el éxito. (...) Entonces más que en ningún otro momento se exige La comunicación y entendimiento entre gobierno y sociedad, ofrecer los mejores argumentos de por qué se elige un determinado curso de acción. En estos momentos sociedad y gobierno entienden claramente que “público” quiere decir mucho más que simplemente “civil” y mas, mucho más, que simplemente “gubernamental” (VILLANUEVA, 1996).

A reeducação das relações étnico-raciais depende do trabalho conjunto anteriormente frisado, porém mesmo com um esforço considerável destas partes ainda temos um panorama muito ruim da situação do negro na escola. Ou seja, o último Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009 – 2010 aponta ainda assimetrias profundas entre os alunos brancos e negros.

Segundos os organizadores do relatório supracitado, em 2008, a taxa de analfabetismo da população preta & parda maior de 15 anos era, proporcionalmente, 118,4% superior à dos brancos. Assim, eles destacam que no período 1988-2008, mesmo ocorrendo reduções das assimetrias de cor ou raça em termos da taxa de analfabetismo as diferenças se mantiveram acentuadas (PAIXÃO, 2012).

O relatório em questão chama nossa atenção ao atraso especialmente superior das crianças e jovens pretos & pardos no processo de alfabetização. Segundo este documento, em 2008, o percentual de crianças pretas & pardas de 10 e 11 anos que não sabiam ler ou escrever foi de, respectivamente, 6,4% e 4,1%. Já entre as crianças brancas do mesmo intervalo de idade, as taxas de analfabetismo foram de, respectivamente, 2,4% e 1,6%. Na verdade, ao longo de quase todas as idades da população em idade escolar, a taxa de analfabetismo da população preta & parda era mais do que o dobro daquela apresentada pelos brancos (PAIXÃO, 2012).

È importante destacar que a partir das considerações do relatório pode-se ressaltar que as desigualdades de cor ou raça presentes no indicador não podem ser creditadas somente ao distante peso do passado. Pois, em 2008, das cerca de 6,8 milhões de pessoas de 10 anos de idade ou mais que tinham frequentado ou estavam frequentando a escola (independentemente de terem sido aprovadas ou não) que seguiam analfabetas, 71,6% eram pretas & pardas (PAIXÃO, 2012).

Acerca da Educação Infantil as diferenças entre crianças brancas e crianças negras, também, são evidentes:

A decomposição do indicador entre os grupos de cor ou raça e sexo mostra que, em 2008, em todo o país, o percentual de crianças brancas de sexo masculino de 0 a 3 anos que frequentavam a creche foi de 21,2%. O mesmo indicador, entre as crianças pretas & pardas do mesmo grupamento de idade, foi de 15,7% (5,5 pontos percentuais inferior). No caso das crianças de 0 a 3 anos de idade de sexo feminino, o percentual das que frequentavam a creche foi de 20,2% entre as brancas, e de 15,2% entre as pretas & pardas (5,0 pontos percentuais inferior) (PAIXÃO, 2012, p. 212).

O cenário atual não é, portanto, de otimismo. Mudanças ocorreram, porém muito ainda deve ser feito para que as crianças e jovens negros acessem e permaneçam na escola com igualdade de condições e, mais que isso, encontrem na escola um espaço que valorize sua origem étnico racial e as permita se apropriar de sua história e cultura sem que esta seja relegada à representação de cultura inferior.

Somente desta maneira as crianças negras, bem como as outras, podem valorizar a contribuição dos negros a formação do nosso país e se entusiasmar com a diferença sem que a mesma signifique inferioridade. Crianças negras e brancas devem aprender a valorizar as diferenças, pois cada qual tem uma maneira de ser e de estar no mundo na qual uma não deve ser submetida à outra.

Para tanto, segundo Gomes (2006):

(...) Não podemos acreditar numa relação de causa e efeito entre o preceito legal e a realidade social e educacional. Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político, nas relações de poder, no cotidiano da escola e do currículo escolar que ela tende a ser concretizada ou não. E, no caso do Brasil, a realidade social e educacional é extremamente complexa, conflituosa, contraditória e marcada pela desigualdade social e racial. Para que o conteúdo dessa lei se efetive, será necessário que a igualdade social e o respeito às diferenças se transformem em práticas efetivas, em mudanças visíveis, e numa postura ética e profissional dos educadores de todo e qualquer pertencimento étnico-racial (p.33).

CAPÍTULO II

2. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

“Se o branco é inteligente e eu sou negro, então eu não sou negro (...). Se o branco é bonito e eu sou negro, então eu não sou negro. Se o branco é discreto e sóbrio e eu sou negro, então eu não sou negro. Se o branco é inerentemente bom e eu sou negro, então eu não sou negro. Aí a negação da identidade, da raça, da cor. Então eu não sou negro, mas não sou branco. Da frustração à raiva é um pulo.”

Jorge da Silva

Discutimos no capítulo anterior o modo como as relações raciais se desencadearam desde a escravidão, ou seja, como o branco permaneceu, mesmo depois da abolição, “senhor” de tais relações, visto sempre como o referencial de bondade, capacidade e beleza. Vimos, também, como o ideal de branqueamento, o mito da democracia racial e a falta de legislação que resguardasse os descendentes africanos, culminaram em processos contínuos de negação da identidade negra. Deste modo, para abordar a multifacetada dinâmica inclusão-exclusão do negro na sociedade e na escola, além de problematizar as relações raciais, devemos necessariamente discutir a temática identidade.

Stuart Hall (2004), que refletiu acerca da identidade cultural na pós-modernidade, destaca que o conceito de identidade é demasiadamente complexo, pouco desenvolvido e pouco compreendido. Além disso, este conceito possui teorizações distintas, as quais foram abordadas por diversos estudiosos com diferentes pontos de vista.

Neste trabalho, portanto, nos aproximaremos de alguns autores que abordaram a constituição da identidade de modo a enfatizar seu viés cultural, social e político, pois objetivamos destacar a embriância de tal conceito com as relações raciais, uma vez que estas são construídas no campo sócio-político e cultural.

Antes de tudo, é importante ter em mente, que a construção da identidade está envolta na idéia de indivíduo e de grupo, ou seja, identidade é um conceito que abrange a dimensão pessoal e social.

A ideia de identidade pessoal é muito importante para pensar as relações de raça. Assim, devemos problematizar o modo como a pessoa negra se percebe, sua autoestima e sua autoimagem, em suma, o modo como ela representa a si mesma. Por outro lado,

devemos levar em conta, também, a consciência que uma pessoa tem do seu grupo. Ou seja, a dimensão social da identidade configura-se em uma temática que deve ser abordada pelos estudiosos do racismo, pois o preconceito racial atua de modo em que cada pessoa é julgada como parte de uma sequência de outras pessoas ou de um grupo. A discriminação da pessoa negra é discriminação do segmento negro, do conjunto de características físicas e sociais que os tornam semelhantes.

Silva (1995) afirma que a identidade social surge do processo de identificação do indivíduo com aqueles considerados importantes em sua socialização, ou seja, identidade social e identidade pessoal se relacionam diretamente, não existindo, assim, possibilidade da construção de uma sem a outra.

Por meio de diferentes grupos aos quais o sujeito atribui valor, é construída a identidade do indivíduo. Família, escola, amigos e vizinhos são grupos nos quais o sujeito desempenha diferentes papéis, é atuando nestes grupos de forma diversificada que o sujeito vai se diferenciando, ou seja, singulariza-se.

Silva (1995) destaca com clareza este processo de identificação:

Para a Psicologia Social, a identificação é um processo parcialmente inconsciente e compreende um dos aspectos mais importantes da interação. Através da identificação o indivíduo assume o papel do outro, desempenhando-o como se estivesse em seu lugar, assimilando o sistema de valores deste outro, como se fosse seu copiando as suas ações e comportamento (p.36).

Já d'Adesky (2001) compactua com a concepção de pluripertencimento que implica que a identidade pessoal se edifica e se conserva por meio da síntese de identidades múltiplas que formam os diversos territórios e possessões do "eu".

(...) um mesmo indivíduo pode ser percebido e classificado racialmente de modo diferente de um país para outro, de uma região para outra ou até de um quarteirão para outro, dentro de uma mesma cidade (D'ADESKY, 2001, p.134).

Ciampa (1994), por sua vez, destaca que identidade somente se concretiza na atividade social, ou seja, uma identidade que não se realiza na relação com o próximo, é fictícia, falsa. Para ele o indivíduo isolado é uma abstração. Este autor ainda afirma que

um conjunto de identidades constitui a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídos por ela.

Berger e Lukman (2003) enfatizam a relação dialética que a identidade trava com a sociedade, pois, segundo estes estudiosos, a identidade, formada por processos sociais que são determinados pela estrutura social, uma vez cristalizada pode ser mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais, do mesmo modo que reage e atua sobre tal estrutura, também, modificando-a, mantendo-na ou modelando-a.

Percebemos, portanto, que a constituição da identidade, seja ela pessoal ou social, requer uma aproximação do outro, ou seja, se estabelece na relação com o outro e se modifica, também, nesta relação. Ademais, podemos destacar que as identidades constituem a sociedade e, por sua vez, são transformadas nas relações sociais.

Nas relações sociais ocorrem, portanto, a identificação ou não identificação de um sujeito pelo outro, ação esta que nos remeter à questão da diferença e da alteridade. Em alguma medida aquele outro que não se assemelha a mim ou ao meu grupo permanece sempre como “o outro”, “o diferente” e este mecanismo é comum no contexto do racismo, no qual o negro é sempre “o outro”, “o diferente”, aquele que não se enquadra no padrão branco ocidental estabelecido.

Em toda figura do outro existiria um outro próximo, isto é, um outro que não sou eu, um outro que é diferente de mim, mas que eu posso ver, materializar, compreender e, inclusive, assimilar; também existiria um outro radicalmente diferente de mim, um outro que é (in)assimilável, incompreensível e ainda mais, e sobretudo, impensável (SKLIAR, 2004, p.73).

Para Skliar (2004), o que o Ocidente tem feito com essa dúplici figura do outro é uma tentativa não só de reduzir o outro radical como, também, de apagar, extinguir com toda diferença radical.

O apagamento e a extinção do outro, do radicalmente diferente, no caso, o negro, foi uma prática instituída no Brasil, respaldada por mitos e ideologias. Assim, a construção da identidade negra torna-se muito complexa quando na relação social com o outro o negro se vê sempre inferior, e daí a não aceitação de um “eu negro” sempre negativo e a busca por um “eu branco” sempre positivamente representado.

Nós recebemos uma lição perfeita de como ser negro no Brasil. Aprendemos a escamotear as nossas contradições. Surge, então, um problema enorme de identidade do negro que, para sobreviver, tem que escamotear, mas também tem que enfrentar esta escamoteação (LOPES, 1987, p.38).

Gallo e Souza (2004) destacam que o outro é o estranho, que desperta medo, mas também desperta curiosidade. Porém, Skliar (2004), enfatiza que todo encantamento com o outro se funda na eliminação das alteridades radicais, no entanto, no outro se esconde uma alteridade ingovernável, irreduzível e irremediável.

Assim, o outro negro não foi apagado por completo, surge a todo o tempo e impõe sua presença, por isso, os mecanismos velados de discriminação ainda operam no sentido de fixar a distância segura que o negro deve permanecer, ou seja, desempenham o papel de mante-lo à margem, em um lugar subalterno, inferior, para que suas “diferenças” não sejam expostas e não contraditem o referencial branco aceito como verdade absoluta.

O outro, o estrangeiro, é nomeado através do discurso, ou seja, é nesta atividade social que se distingue quem é este outro que deve ser temido e odiado (Gallo e Souza, 2004). É através do discurso, portanto, que as representações sociais daquele tido como “outro” como “diferente” se constituem. E, por sua vez, o modo como o sujeito é representado ou representa a si mesmo pode contribuir com a construção e/ou com a transformação de sua identidade e a identidade do seu grupo.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, as vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença (HALL, p.20, 2004).

O caráter político e social da identidade e sua construção através do discurso vem reforçar que a constituição da mesma não é inata. Assim, a idéia da xenofobia da criança deve ser atribuída às fronteiras que os próprios adultos lhe edificam ensinando sempre que o não familiar (“o outro”) deve ser temido (Gallo e Souza, 2004) Segundo Koltai (2004), a criança que, no início, era capaz de se identificar com qualquer humano, irá reduzir seu campo identificatório na mesma medida que irá se socializando.

É desta forma que as identidades vão se delineando, neste “jogo” de identificação pela familiaridade ou por essa repulsa ou afastamento pelo não familiar, pelo desconhecido. A identidade como mecanismo estritamente social é, portanto, desenvolvido com a mediação das relações sociais que ocorrem na família, na escola, na vizinhança, etc.

A questão da construção da identidade é um tema caro aos negros brasileiros. Sabemos que no contexto no qual vivemos assumir-se negro, é identificar-se como parte de um segmento discriminado e negativamente representado. Assim, a questão da identidade racial da população negra configura-se em um problema de primeira ordem e um tema indispensável para pensar a criança negra na instituição escolar.

Afetados pela ideologia do branqueamento os negros brasileiros encontram-se em um conflito identitário bastante complexo. “(...) para se afirmar como pessoa, o negro precisa se negar, mas como tem que ser ele mesmo, entra em contradição total.” (LOPES, 1987, p.38).

Sabemos que a constituição da identidade do sujeito não se inicia na escola, ou seja, quando a criança entra na escola sua socialização e, portanto, a constituição de sua identidade já teve início. No entanto, a escola pode viabilizar a construção da identidade da criança negra, enquanto parte do seu segmento de origem, como, também, pode contribuir para a negação de sua identidade negra, uma vez que pode aliená-la de seu contexto cultural e histórico fundamentais para a construção de sua identidade.

A escola não poderá reconhecê-lo, admitir sua utilidade na sociedade, demonstrar o desejo de que o indivíduo seja plenamente o sujeito de sua história individual e de seu desempenho social, se esse indivíduo não recebe (dentro do conteúdo da educação) os meios para realizar sua identificação positiva consigo mesmo e com sua cultura (TEODORO, 1987, p. 46).

Segundo Barbosa (1987), a busca do outro pode ser intrigante, mas também traumática para as crianças negras, pois ao mesmo tempo em que são crianças como todas as outras do grupo, estas se distinguem pelas suas características raciais. Assim, no momento desta descoberta do “nós somos diferentes”, elas percebem a sua identidade racial de modo repentino.

Esta percepção da criança negra no que diz respeito ao que a diferencia ocorre de diversas maneiras: por meio do discurso-comunicação, através do comportamento dos outros sujeitos, por meio de recursos visuais diversos, entre outros. Tal percepção não se dá apenas em relação ao ser diferente, no caso da criança negra, esta diferenciação está atrelada à inferiorização.

Como um legado sócio-histórico o preconceito racial ainda assola a sociedade brasileira, pois o discurso racista mesmo que velado está extremamente arraigado na comunicação entre os sujeitos, a mídia ainda nos impõe um padrão branco de cultura e beleza e, milhões de pessoas negras ainda permanecem à margem das condições mínimas necessárias de sobrevivência digna. Se não bastasse, a escola, enquanto parte desta sociedade, reproduz esta lógica racista, permitindo que o preconceito racial assale as crianças negras, fazendo com que as mesmas, desde cedo, se percebam como “diferentes”, ou seja, “o outro” que não se enquadra nos padrões estéticos nem culturais dominantes. Deste modo, tal instituição cria barreiras e impõe modelos para a construção identitária dos estudantes negros.

Através de sua inserção no mundo a criança constrói, portanto, o seu auto-conceito devido aos julgamentos e comparações às quais é submetida, quando se torna sensível ao tratamento benevolente ou hostil de outros sujeitos presentes na estrutura social (BARBOSA, 1987, p.77).

Na escola, logo se define quem é o “eu” e quem é o “outro”, que deve ser temido, mantido a uma distância segura. Pois, sabemos que foi a cultura branca dominante que homogeneizou os espaços educacionais e que o espaço de valorização das demais culturas e restrito ou nulo.

A própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre várias outras coisas, fixar quem somos **nós** (grifo do autor) e quem são os **outros** (grifo do autor) (VEIGA-NETO, 2001, p.111).

A educação impõe a si o papel de construção da identidade, de construção da auto-estima, do reconhecimento do outro. Mas não é possível desempenhar tal papel se na instituição escolar já existe definido um parâmetro de “normalidade”, o qual já

destacamos não ser plural e não comportar a diversidade étnica e sócio-cultural do nosso país. A escola, deste modo, tem apenas reproduzido o imaginário social brasileiro acerca do negro e o que ele representa.

No imaginário social brasileiro, a identidade de origem africana é intimamente ligada às idéias de escravidão; trabalho braçal; inferioridade intelectual; atraso tecnológico; falta de desenvolvimento linguístico, já que as línguas africanas são tidas como “dialetos” (NASCIMENTO, 2001, p.119).

Segundo Souza (1983), a identidade do sujeito depende, em grande medida da relação que ele cria com o corpo. A imagem ou enunciado identificatório que o sujeito tem de si estão baseados na experiência de dor, prazer ou desprazer que o corpo obriga-lhe a sentir e a pensar. Assim, perceberemos com os estudos de alguns pesquisadores que as crianças negras na educação infantil já vivenciam esta experiência de dor e desprazer:

Percebemos dentro de creches e pré-escolas, crianças negras querendo ou seus cabelos lisos, ruivos, louros e negros escorridos, isto é, buscando a idéia do “belo” que lhe é passada através de um processo excludente e preconceituoso, deformando a imagem que a criança negra faz de si e reforçando a negação de sua condição racial (SOUZA, 2005, p.16).

Ademais, recentemente, com a realização de uma pesquisa sobre a representação social acerca da criança negra na educação infantil, constatamos que nos recursos pedagógicos a imagem do branco é predominante e que a imagem do negro, quando se faz presente, é representada de forma negativa. Percebemos que os professores não se planejam para abordar a condição étnico-racial da criança e quando o fazem, muitas vezes associam a figura da criança negra com personagens folclóricos, como o Saci, por exemplo (SILVA, 2008).

Podemos perceber, portanto, que a escola reproduz o mesmo padrão branco de beleza e cultura veículado na mídia de uma maneira geral, não problematizando estes padrões, não possibilitando a criança negra identificar sua cultura, costumes e estética no meio escolar, onde tudo faz referência ao branco.

Toledo (2006) e Telles (2008), a partir de trabalhos que utilizam histórias infantis com personagens negros, estudaram a construção da identidade da criança. Os estudiosos em questão apontam a negação da criança negra em se identificar com os personagens negros dos livros e, em contraposição, supervalorizar a “beleza” branca em aspectos físicos como o cabelo, demonstrando assim que as crianças já estão inseridas em um processo de construção de identidade que não valoriza sua condição étnico-racial. Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, então a criança negra quando representada negativamente pode construir sua autoimagem, também, de maneira negativa e por isso desenvolver uma baixa autoestima.

Em uma investigação sobre o que a menina negra aprende na escola acerca da cultura africana, Campos Jr. (1999), mostrava que as meninas negras tendem a passar pela escola de ensino fundamental sem conhecer os aspectos positivos da religião e da cultura de seus ancestrais, ou seja, a elas não são apresentados heróis negros e, por outro lado, as mesmas acumulam experiências diretas de desvalorização pessoal.

Tendo em vista que a criança pode construir seu autoconceito devido aos julgamentos e comparações às quais é submetida, novamente percebemos o quanto o ambiente escolar está criando barreiras na construção identitária da criança negra, fazendo com que a mesma não se reconheça enquanto sujeito, enquanto cidadão com direitos e deveres, igual a todos os outros perante a lei, independente de suas características físicas e culturais, que são diversas, porém não inferiores.

A instituição que em tese deveria educar respeitando particularidades e de forma a contribuir para uma sociedade mais justa termina por ensinar a dissimulação, a obrigação de rejeitar em si mesmos o que os diferencia da maioria. O silêncio sobre as diferenças contribui para que alguns aprendam a ignorar seus sentimentos e negar seus desejos. Afinal, como poderiam esses meninos conhecer em si mesmos algo que aprenderam a rejeitar e desprezar? (SILVÉRIO e ABRAMOWICZ, 2005, p. 19).

Se por meio da identificação o indivíduo assume o papel do outro e assimila o sistema de valores deste outro, como se fosse seu e, na escola, o negro, sua cultura, seus valores, costumes, não são representados, quem é esse outro a quem a criança buscará se aproximar?

Esta pergunta já vem sendo respondida ao longo deste trabalho. Enfatizamos novamente que em detrimento de suas características e peculiaridades individuais e coletivas, do seu grupo de origem, a criança negra é cotidianamente submetida ao rolo compressor da cultura branca que dirá a ela como deve se vestir, com quem ela deve se parecer, como seu cabelo deve ser e quão ruim ela é por não ser de fato branca.

A escola ensina a criança negra a não aceitar a cor de sua pele, os seus traços físicos, a história de seu povo, a não querer ser negra. A cor negra, para vencer na escola, tem de fazer-se à imagem do branco, adaptar-se aos valores brancos (SILVA e MONTEIRO, 2000, p.81).

Compreendemos, assim, o quão comprometida está a construção identitária da criança negra e que a escola está contribuindo indistintamente para a descaracterização do sujeito negro através de diversos mecanismos de discriminação até então destacados. Porém, se retomarmos a discussão acerca do conceito de identidade ainda nos falta refletir acerca da identidade coletiva de uma maneira mais aprofundada, ou seja, precisamos nos ater não apenas no modo como a criança se percebe, mas também como ela percebe seu grupo de origem, de onde advêm suas características étnico e socio-culturais distintas das demais.

A identidade pessoal e social são indissociáveis e se influenciam mutuamente, por isso, temos que pensar acerca do papel da escola na construção desta identidade social, coletiva da criança.

Segundo Silva (1995), a especificidade da construção da identidade negra implica o cultivo das tradições africanas (memória coletiva), uma vez que, devido à Diáspora, os grupos étnicos “não brancos” se encontram desenraizados de seu espaço de origem. Porém, como denunciam muitos pesquisadores, dentre eles Souza (2006), a nossa “grade” curricular é embranquecida e burguesa, além de ser constituída por uma história perversa e elitista.

Esta instituição tende a criar uma dificuldade de identificação destes indivíduos com seu grupo de origem e colabora para a perda de sua identidade cultural, quando os induz à crença de que são portadores de uma subcultura, muitas vezes, analisada como folclórica pelos agentes pedagógicos presentes no universo da escola; ao utilizar livros e material didático que contêm imagens estereotipadas dos negros; ao repassar conteúdos etnocêntricos e silenciar sobre a luta de resistência

dos antepassados negros contra o trabalho servil. Este silenciamento sobre a história do povo negro produz nas crianças deste grupo étnico um complexo de inferioridade (...) (BARBOSA, 1987, p. 103).

Silva (1995) já chamava a atenção para o fato de a identidade e a memória coletiva estarem interconectadas. Segundo ela, através da releitura da bibliografia de um grupo, de um povo, é feita a reavaliação de sua representação social.

Deste modo, a educação deve desempenhar uma prática articulada com a realidade étnica, cultural e social da criança para que esta possa construir sua identidade valorizando a si e a seu grupo de origem, ampliando seu universo cultural e podendo desempenhar seu papel de cidadão.

Assis e Canen (2004) compactuam com a idéia de que a africanidade, com seus derivados religiosos, linguísticos e culturais, é percebida como matriz da construção da identidade negra, apresentando-se como alternativa interessante para o trabalho no espaço educacional.

O que possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma identidade e de uma história, que os possibilita posicionar-se diante do outro e valorizar seu legado histórico, nada mais é do que a cultura negra. Tal cultura diz respeito a um processo de africanidade e recriação cultural relativo à estética, à corporiedade, à musicalidade, à religiosidade, etc. (Gomes, 2006).

Impedir os alunos, por preconceito ou por omissão, de acessarem esta memória coletiva, ou seja, os aspectos que constituem sua africanidade e tudo o que ela significa, é tolher-lhes o direito de construir uma identidade referenciada nas origens africanas, é impedi-los de se orgulhar de sua história e de seus antepassados que construíram este país a duras penas e que foram historicamente negligenciados, é força-los a valorizar costumes e culturas nas quais eles não se identificam e por isso ficam sempre a margem.

Assim, muito poucos afro-brasileiros têm consciência do que são, de onde vieram e para onde vão. E isto é terrível quando se sabe que toda pessoa é um elo vivo entre seus antepassados e sua descendência (LOPES, 1988, p.186).

Um currículo crítico deveria, ao contrário, centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. Ademais, no centro de uma

perspectiva crítica de currículo deveria estar uma concepção de identidade que a concebesse como histórica, contingente e relacional. Para uma perspectiva crítica, não existe identidade fora da história e da representação (SILVA, T., 2005, p.104).

A escola tem o dever de abordar a história e a cultura africana com o intuito de valorizar a africanidade para aqueles que descendem dela e para todos os outros que necessitam exercitar sua “aceitação entusiasta”² da diferença. Além disso, tal instituição tem que romper com os padrões e modelos baseados na cultura branca européia e combater assim a desconstrução identitária dos negros e sua consequente negação da condição racial. Para tanto, se faz necessário à reconstrução do currículo de forma a não tratar o racismo que assola a sociedade e, portanto, a escola de maneira simplista.

Como já foi destacado, os documentos legais que visam assegurar o conhecimento e a valorização da cultura e história Africana e Afrobrasileira, bem como o acesso e permanência igualitária das crianças negras na escola já existe, mas a escola ainda segue permeada por mecanismos de discriminação que barram a implementação da legislação que visa a promoção da igualdade racial.

Através das pesquisas já citadas percebemos que os mecanismos de discriminação racial, que limitam a implementação das leis, se fazem presentes em diversos aspectos do cotidiano escolar, desde os recursos materiais e didáticos, até os profissionais da escola que são responsáveis pelas crianças. As leis, por meio de um esforço histórico e coletivo, já existem para respaldar a prática pedagógica que ressalte e respeite a cultura negra, porém existe uma distância evidente entre o que se é exigido pela lei e a postura da instituição educacional.

A idéia de promoção da igualdade racial deve estar no projeto político e pedagógico da escola e deve ser discutida entre a comunidade escolar; os conflitos raciais devem ser conhecidos e reconhecidos para que se possa realizar mudanças; os professores bem como as pessoas que trabalham diretamente com as crianças devem receber formação adequada para este fim.

Somente a existencia da legislação não desconstruirá a cultura de discriminação que adentra a escola, pois são as atitudes dos sujeitos responsáveis pela educação das crianças que devem incitar e promover a mudança junto com elas.

² WALZER (1998) APUD SKLIAR (2004)

CAPÍTULO III

3. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DA PESQUISA

“(...) se minhas observações estão corretas, então todos nossos ‘preconceitos’, sejam nacionais raciais, geracionais ou quaisquer que alguém tenha, somente podem ser superados pela mudança de nossas representações sociais da cultura, da “natureza humana” e assim por diante.”

Serge Moscovici

Segundo Moscovici (1978), o que se impõe em longo prazo, como dado imediato de nossos sentidos, de nosso entendimento, é na verdade, um produto secundário, reelaborado da pesquisa científica.

Já destacamos que profissionais de diversas áreas da ciência contribuíram com estudos que “comprovassem” a inferioridade do negro³ e que mitos e ideais foram construídos a fim de perpetuar essa submissão. Sendo assim, apropriada pelo senso comum a ideia do negro incapaz, subalterno e inferior foi compartilhada por gerações e se inscreve ainda nas relações sociais atuais.

A linguagem, portanto, está repleta de expressões que destacam negativamente o sujeito negro. As comparações do negro e do branco no discurso tendem em sua maioria a inferiorizar o primeiro e rotulá-lo como o diferente, o outro. As representações negativas do negro são compartilhadas através da linguagem e da mídia em geral, estas circulam nos espaços públicos de modo velado, porém efetivo.

Uma vez que os sujeitos brancos ocidentais detentores da riqueza nacional ditaram quais os conhecimentos socialmente valorizados, a história do negro, seus costumes, cultura e valores não foram “aceitos” como conhecimento “legítimo”.

Como reforça Moscovici (1978), “(...) deixamos de esperar exercer domínio sobre a maioria dos conhecimentos que nos afetam (p.21).” Assim, segundo este autor, pensamos e vivemos por procuração, interpretamos fenômenos sociais e naturais que não observamos e, por outro lado, observamos fenômenos que nos dizem poder ser interpretados.

³ Ver por exemplo: SCHWARCZ, L. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Desta forma podemos compreender a relação de poder que perpassa as relações raciais atuais. Pois o modo de se representar o segmento negro está atrelado às formas de conhecimento culturalmente valorizadas pela classe branca dominante.

É neste sentido que podemos contar com a Psicologia Social para estudar o racismo, ou seja, o estudo das representações sociais e das comunicações acerca das relações raciais nos ajudará no sentido de desvelar as práticas ocultas de racismo no cotidiano.

Segundo Munanga (2009), a psicologia é a disciplina mais qualificada para analisar os fenômenos subjetivos ligados aos processos de identificação do sujeito negro individual e coletivo e aos processos de sua autoestima. Porém, este autor destaca que a psicologia social no Brasil tem reservado um espaço de pouco significado ao estudo desses fenômenos que tocam à vida de mais de 60 milhões de cidadãos brasileiros de origem afrodescendente.

O que interessa à psicologia social, portanto, são as atitudes e os comportamentos sociais desenvolvidos, cuja interiorização deixa marcas invisíveis no imaginário e nas representações coletivas, marcas essas que interferem nos processos de identificação individual e de construção da identidade coletiva (MUNANGA, 2009).

Portanto, a partir da Psicologia Social, especificamente da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, nós nos debruçaremos na temática do racismo na instituição escolar, a partir do modo como as crianças negras representam socialmente a escola e a si mesmas neste contexto. Para tanto, faz-se necessário apontar como os pressupostos de Moscovici podem nos ajudar nessa reflexão.

Durkheim propôs a expressão “representação coletiva” pioneiramente, com esta expressão quis designar a especificidade do pensamento individual. Representação coletiva, deste modo, é um dos sinais do primado do social sobre o individual, da superação deste por aquele (MOSCOVICI, 1978).

Porém, Moscovici (2003) enfatiza que as representações são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum, assim, para enfatizar essa distinção ele usa o termo “social” em vez de “coletivo”.

Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas conjuntamente, uma representação social é, portanto, a organização de imagens e

linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são e nos tornam comuns. Podemos, assim, nos referir à imagem do homem, do espaço, da mulher, da criança, da ciência e, no caso da pesquisa em questão, da escola (MOSCOVICI, 1978).

Na vida social, deparamo-nos frequentemente com situações em que ‘cada pessoa é uma representação de uma pessoa’. Assim, os filhos de uma pessoa de família rica ou conhecida são sempre percebidos pelos outros não como indivíduos singulares, mas como o filho ou a filha de tal ou qual pessoa e portadores de determinado nome, e reage-se primeiro à posição que ocupam ou ao nome que têm. O mesmo ocorre quando se trata de um indivíduo ou de um grupo estranho: não são julgados por si mesmos, mas como pertencentes a uma classe ou a uma nação. O racismo é o caso extremo em que cada pessoa é julgada, percebida, vivida, como representante de uma sequência de outras pessoas ou de uma coletividade (MOSCOVICI, 1978, p.64).

Então, quando abordamos as representações sociais acerca da criança negra, por exemplo, sabemos que a ela é imposta toda a discriminação que recai sobre o grupo ao qual ela faz parte. Mesmo na tenra idade as crianças negras são, portanto, julgadas e percebidas como representantes do segmento negro, que carrega estereótipos negativos, além de um legado de submissão econômica e social, sendo vistas, desta maneira, como incapazes desde muito cedo.

Saber como a criança negra representa socialmente a escola é compreender como este grupo historicamente discriminado percebe um espaço socialmente instituído para construir e/ou transmitir conhecimentos e valores. Porém, já destacamos que o conhecimento socialmente valorizado não abrange as formas de conhecimentos produzidos pelo povo negro. Desta forma, podemos questionar como as crianças negras organizam imagens e linguagens de um espaço que negligencia a representação dela e de seu grupo de origem ou que ajuda a perpetuar uma imagem negativa dos mesmos. Assim, investigar as representações da criança negra a respeito da escola implica conhecer como ela se representa neste contexto.

O papel das representações sociais é modelar o que é dado do exterior na medida em que os indivíduos e os grupos se relacionam de preferência com os objetos, os atos e as situações constituídas por miríades de interações sociais. As representações reproduzem, mas tal processo requer uma verdadeira reconstrução do dado no contexto

dos valores, das noções, das regras, pois o dado externo jamais é algo acabado e unívoco (MOSCOVICI, 1978).

As imagens e as linguagens que configuram a escola são analisadas pelas crianças a partir, portanto, de seus valores, de suas noções e de suas regras, estes, porém, estão cerceados pelas interações sociais e raciais pelas quais a criança é constituída, assim, seu discurso pode trazer os modos como o preconceito racial, mesmo velado, influenciou a construção das representações sociais acerca da escola.

Moscovici (2003) destaca que as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros.

A escola em seus discursos, imagens, recursos, práticas tem destacado o segmento negro de forma pejorativa, negativa; tem negligenciado sua história, cultura e costumes (SILVA, 2008). Se as influências sociais da comunicação no universo escolar que a criança negra vivencia têm esta configuração, como a mesmas constituem suas realidades cotidianas? Como se integram e se relacionam com seus pares?

Ademais, segundo Moscovici (1978), as representações determinam os comportamentos, uma vez que definem simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das repostas a dar-lhes. Assim, torna-se possível, por meio de estudos das representações sociais, compreender os comportamentos sociais desenvolvidos que interferem na socialização e conseqüentemente na aprendizagem da criança negra na escola.

Com base na ideia que representação social é, alternadamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado, podemos entender a escola como este objeto, pois a mesma tem destacada importância social e a criança obrigatoriamente tem que vivenciar este espaço. Porém, como Moscovici (1978) aponta, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular, no qual representar não consiste somente em selecionar, completar um ser objetivamente determinado com um suplemento de alma subjetiva e sim ir mais além, edificar uma doutrina que facilite a tarefa de decifrar, predizer ou antecipar os seus atos.

Cabe destacar que apreender e analisar representações sociais consiste em uma tarefa complexa. A escola, por exemplo, possui muitos elementos que a configuram,

portanto, são representações de escola e de seus elementos que a pesquisa busca capturar. São pessoas, espaços, relações, etc., uma gama de imagens e linguagens a serem decodificadas, decifradas.

Tais imagens e linguagens que configuram uma representação têm papel fundamental de orientar as pessoas no seu meio social e material. As representações são, assim, veículos de suas trocas e código para dominar e classificar de maneira clara as partes do seu mundo de sua história individual e coletiva (MOSCOVICI, 1978).

Como destaca Moscovici (1978), a comunicação diferencia, traduz, interpreta e combina, assim como os grupos inventam, diferenciam ou interpretam os objetos sociais ou as representações de outros grupos. Trata-se, portanto, de explicitar o caráter dinâmico das representações, ou seja, os sujeitos que representam são ativos e através da comunicação onde são compartilhadas as representações os mesmos podem tanto se apropriar ou construir representações como podem combinar, traduzir ou transformar as mesmas.

Tal consideração é importante para os estudos das relações raciais na medida em que tais ideias pressupõem a concepção de um sujeito autônomo que pode constituir suas próprias representações, ou seja, as representações das crianças acerca dos objetos do seu mundo não são apenas reproduções do que estas vivenciam e sim re-elaborações que podem remeter ou não à sua condição racial. Porém, não se pode perder de vista que no processo de comunicação as imagens e os vocábulos sociais estão diretamente relacionados às regras e aos valores dominantes, como indica Moscovici (1978).

As representações sociais se configuram em uma das vias de apreensão do mundo concreto. Assim podemos questionar a partir de quais representações acerca da escola as crianças apreendem seu mundo e em que medida isto implica no seu desenvolvimento social. Porém, para interpor tais questionamentos, devemos compreender anteriormente como ocorre a formação das representações sociais.

Segundo Moscovici (1978), cada pessoa parte de observações e, sobretudo, de testemunhos que se acumulam a propósito dos eventos correntes para formular suas representações, ou seja, um lançamento de um programa educacional pelo MEC⁴, o anúncio de uma descoberta médica, o discurso de um personagem importante, uma experiência vivida e contada por um amigo, um livro lido, etc. Porém, o autor

⁴ Ministério da Educação

acrescenta que a maior parte destas observações e desses testemunhos provém daqueles que os inventariam com propósitos de interesse, ou seja, especialistas em educação, jornalistas, cientistas, homens políticos, etc.

São relatos, por um lado, distantes da nossa realidade, ou seja, um “mundo do discurso” do qual não fazemos parte pelo fato de ser impossível apreender exatamente a sua linguagem, reproduzir o seu conteúdo. Por outro lado, estes relatos estão, ao mesmo tempo, muito próximos porque nos dizem respeito, suas observações interferem com as nossas próprias observações, e suas linguagem e suas noções, elaboradas a partir de fatos que nos são estranhos e, por vezes, estranhos continuam a ser-nos, fixam a nossa atenção e dirigem as nossas interrogações (MOSCOVICI, 1978).

A ideia de escola foi e é longamente teorizada, ou seja, existem noções diversas que explicitam sua importância, sua configuração, a quem se destina, quando é mais eficaz, como influência a sociedade, como e por quem é influenciada, quais conhecimentos deve transmitir e/ou construir, quem são os responsáveis pela mesma, quem deve mantê-las, etc.

Existe, portanto, um conhecimento científico vasto acerca da escola que se distancia da realidade imediata da criança e de seus pais. Porém, em contrapartida, uma vez fazendo parte indistintamente da vida das pessoas, a escola é constantemente posta em questão pelas mesmas, ou seja, algo que de alguma maneira poderia ser estranha, torna-se familiar.

É indispensável que se compreenda que existem mecanismos essenciais que tornam possível esta familiaridade, ou seja, como estes elementos acerca da escola que circulam no universo acadêmico, reificado, chegam ao universo cotidiano, comum.

Segundo Moscovici (2003) não é fácil transformar ideias, palavras ou seres não familiares, em palavras usuais, próximas e atuais. Para dar-lhes uma feição familiar, é necessário pôr em funcionamento os *dois mecanismos* de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas. Estes dois mecanismos foram denominados pelo autor de *ancoragem e objetivação*.

Ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa, é colocar uma pessoa ou um objeto estranho em uma determinada categoria, dar a ele um nome conhecido. Coisas não classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Porém, sistemas de classificação e de nomeação não são,

simplesmente, meios de graduar e de rotular pessoas ou objetos considerados como entidades discretas. Seu objetivo principal é, pois, facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões (MOSCOVICI, 2003).

Para Moscovici (2003), a objetivação é um processo muito mais atuante que a ancoragem. Tal processo une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. A objetivação torna real um esquema conceitual, ou seja, dá a uma imagem uma contrapartida material. Neste sentido objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as, é, também, transplantar para o nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo (MOSCOVICI, 1978).

Ademais, para tornar o não familiar em algo familiar as nossas representações dependem da memória, pois a solidez da mesma impede de sofrer modificações súbitas, de um lado e de outro, fornece-lhes certa dose de independência dos acontecimentos atuais, como aponta Moscovici (2003).

É dessa soma de experiências e memórias comuns que nós extraímos as imagens, linguagem e gestos necessários para superar o não familiar, com suas conseqüentes ansiedades. As experiências e memórias não são nem inertes, nem mortas. Elas são dinâmicas e imortais. Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2003, p.78).

Sabemos, portanto, o modo como são formadas as representações, como os mecanismos que tornam possível a familiaridade funcionam, isto nos ajuda a entender a dinâmica do representar. Assim, podemos tentar distinguir a partir de quais memórias as crianças negras sedimentam suas representações, e como os processos de ancoragem e objetivação tornam os objetos e pessoas relacionados à escola familiares e passíveis de representação e, conseqüentemente, quais representações são estas.

Moscovici (2003) reforça que as representações sociais são históricas na sua essência e influenciam o desenvolvimento do indivíduo desde a primeira infância, desde o dia em que a mãe, com todas as suas imagens e conceitos, começa a ficar preocupada

com seu bebe, ou seja, a compreensão que os pais têm da criança modela sua personalidade e pavimenta o caminho para sua socialização. Podemos destacar, portanto, que ao ingressar na escola os processos de representação já estão ocorrendo, pois as crianças já compartilharam em outros espaços representações diversas que as constituem.

Assim, cabe a nós atentar para as representações relacionadas às relações raciais, que podem constituir ou mediar suas representações da escola e de seus elementos. Isto equivale saber como as questões relacionadas à condição racial da criança permeiam suas representações da escola e modelam suas atitudes e comportamentos nesta instituição.

Sabemos que o racismo, na verdade, repousa nas representações do outro que valorizam o grupo de pertinência em detrimento do grupo do outro, amplificam as diferenças e desembocam em estereótipos susceptíveis de alimentar ou justificar atitudes discriminatórias (WIEVIORKA, 2007). Sendo assim, torna-se possível investigar como o racismo se insere no discurso e na linguagem da criança quando esta pensa nas suas interações no meio escolar e com que intensidade representações de racismo ou atitudes discriminatórias, que permeiam as experiências da criança, emergirão de suas representações acerca desta instituição de ensino.

É importante destacar que o fenômeno das representações está ligado aos processos implicados com diferenças na sociedade, ou seja, as representações sociais emergem a partir de pontos duradouros de conflitos, dentro das estruturas representacionais da própria cultura (DUVEEN, 2003). As relações raciais, deste modo, implicam em representações sociais, uma vez que tais relações implicam em diferenças na sociedade e configura-se como campo de conflito. Desta maneira, as lutas pela igualdade racial podem distinguir-se como lutas para novas formas de representação.

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagens ou cultura (...). Nós vemos o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções (MOSCOVICI, 2003, p.35).

Assim, atentar-se para as representações sociais é uma maneira de desvelarmos as relações de poder e dominação que se estabelecem nos discursos, nas imagens na

cultura e nas próprias representações. Segundo Moscovici (2003), podemos através de um esforço, tornar-nos conscientes do aspecto convencional da realidade e então escapar de algumas exigências que ela impõe em nossas percepções e pensamentos. Porém, não podemos imaginar que podemos libertar-nos sempre de todas as convenções, ou que possamos eliminar todos os preconceitos.

Para não negar as convenções e preconceitos devemos descobrir e explicitar a representação, ou seja, reconhecer que para nós as representações constituem um tipo de realidade. Procuraremos, portanto, identificar quais representações são expressas pelas crianças negras que nós pesquisaremos e descobrir a que elementos se relacionam.

Para Moscovici (2003), o poder e a claridade peculiares das representações sociais derivam do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através do ontem e da continuidade que isso pressupõe.

Saber quais as representações de escola controlam as realidades das crianças negras pode nos ajudar a compreender e intervir em tais realidades se necessário, além de nos proporcionar um conhecimento das transformações que já ocorreram nestas realidades e prever as peculiaridades de suas continuidades em relação às relações raciais.

Moscovici (2003) alega que são as representações sociais que caracterizam as interações humanas. É importante, deste modo, saber a natureza da mudança, através da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade.

Enfim, não podemos perder de vista que, segundo Moscovici (2003), as pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Isto denota uma postura que percebe o sujeito como autônomo e ativo. Maneira que indica o modo como devemos e vamos lidar com os sujeitos de nossa pesquisa.

CAPÍTULO IV

4. MÉTODO

Atualmente vários estudiosos dedicam-se ao campo de estudo das Representações Sociais, produzindo conhecimento sobre os mais variados temas. Assim, acreditamos ser importante para o desenvolvimento da nossa pesquisa uma aproximação com outros estudos que utilizaram distintas metodologias para captar as representações sociais de crianças e jovens no âmbito da escola.

Em 1990 Guareschi (1993), com o intuito de compreender as representações Sociais de poder e de autoridade das crianças, desenvolveu um estudo em duas escolas localizadas num mesmo bairro de Porto Alegre, uma pública-estadual e a outra particular, de administração filantrópica. Realizaram a observação de vários momentos do cotidiano das crianças durante um mês. Após este mês começaram a entrevistá-las. Entrevistaram um total de 14 crianças, sete da escola pública e sete da escola particular, respeitando porcentagem idêntica de meninos e meninas. As entrevistas duraram de 30 a 50 minutos. Houve, no entanto, dois momentos de entrevista distintos. No primeiro, os pesquisadores mantiveram a conversa com a criança sobre representações de poder e de autoridade em relação a tudo o que dizia respeito à escola e, no segundo momento, instigaram as crianças a falarem sobre a profissão e as relações de trabalho do pai e da mãe, a fim de compreender as representações da criança acerca do poder e da autoridade em relação a outros âmbitos da sociedade. Também foi solicitado às crianças, após a segunda entrevista, que realizassem um desenho sobre sua sala de aula ou sobre alguma coisa relativa à classe.

Siman (2005), que se aproximou mais da temática que cerceia o presente estudo, realizou uma pesquisa com o objetivo de identificar e analisar as representações das crianças acerca dos negros na história do Brasil. A pesquisa foi desenvolvida junto às crianças da quarta série do ensino fundamental do Centro Pedagógico da UFMG (crianças de 9-11 anos). Para tanto, foi desenvolvida com a turma, ao longo do ano letivo de 2001, a temática relativa aos negros na história do Brasil, ou seja, sob a ação mediadora da professora, as atividades desenvolvidas visaram possibilitar que as crianças, por meio do estudo de evidências históricas as mais variadas, travassem contato com o passado escravista e suas manifestações no presente, sob uma perspectiva

mais plural. Neste sentido, antes de dar início ao estudo desta temática e após o desenvolvimento da mesma, a atividade consistiu em solicitar às crianças que fizessem uma representação dos negros e seu modo de vida e, em seguida, que escrevessem frases explicativas de seus desenhos.

Assim, Siman (2005) pode por meio do desenho das crianças e das considerações escritas sobre estes, identificar, compreender e contrastar as representações que as crianças tinham, construíram e transformaram acerca “dos negros e seu modo de vida”. Já Santos (2006) elegeu como objeto de estudo as representações da diferença em crianças e jovens de 9, 12 e 15 anos que frequentavam o ensino básico e secundário na cidade de Beja, Portugal. Esta pesquisadora visava conhecer as representações que as crianças e jovens tem da diferença por meio da descrição de um “Outro” que consideram diferente de Si e compreender como concebem as relações com esse(s) Outro(s). A pesquisadora desenvolveu, primeiramente, um estudo exploratório conduzido com um grupo de 29 alunos para, deste modo, ensaiar o primeiro instrumento utilizado: a narrativa escrita. Este instrumento, já no estudo definitivo, foi aplicado a uma amostra de 607 alunos. Em continuidade, um ano depois, 85 dos sujeitos pertencentes à amostra anterior foram entrevistados. As técnicas de tratamento de dados centraram-se na análise de conteúdo (dos textos escritos e das respostas às questões colocadas na entrevista) e na análise estatística. Como variáveis independentes a mesma estabeleceu a idade, o gênero e o nível académico dos pais dos sujeitos (Básico, Secundário e Superior). Com este estudo Simam (2005) pode constatar diferenças significativas na representação da diferença e na relação com a mesma por parte das crianças e jovens. O trabalho tornou evidente que os sujeitos descrevem o “outro” que consideram diferente de si a partir de aspectos relacionados com o comportamento e competências sociais. Ademais, o trabalho destacou que a representação deste “outro” tido como diferente é globalmente positiva, pois ao nível das relações, estas apontam para o entendimento e satisfação mútuos, independentemente desse “outro” pertencer a categorias estereotipadas e discriminadas.

Deste modo, podemos perceber que diversas são as maneiras de se apreender as representações sociais das crianças, ou seja, por meio de narrativas ou frases escritas, por conversas livres ou mais direcionadas, por meio de desenhos e, também, através da observação. Assim, respaldados pela teoria das representações sociais e pelas pesquisas

empíricas de outrem acerca desta temática, foi possível elaborar nossas próprias estratégias de pesquisa.

Segundo Moscovici (2003), as representações são sistemas complexos, que circulam nas comunicações entre os sujeitos, e não podem ser apreendidas por meio de uma única via. Portanto, nosso método foi construído no sentido de diversificar as maneiras de instigar as crianças expressarem suas representações acerca da escola e de si mesmas neste espaço durante a pesquisa. Para tanto, utilizamos desenhos prontos, questionamentos diretos, questionamentos indiretos ou hipotéticos, classificação de palavras e narrativas, entre outros aspectos que configuraram nosso método.

4.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivamos identificar e analisar as representações sociais que a criança negra constrói acerca do ambiente escolar, a fim de compreender como se dá a integração da mesma nesta instituição. Visamos analisar aspectos de sua identidade; de sua autoimagem; de seu relacionamento com seus pares e com os demais atores escolares a partir de sua condição étnico-racial, no sentido de questionar como esta condição influencia em suas representações sociais acerca da escola.

Analisamos quais os elementos que caracterizam mais fortemente a representação da escola pela criança negra. Visamos, também, identificar e analisar as influências das representações sociais negativas ou positivas do segmento negro, compartilhadas na escola, para a construção da representação de si e do seu meio escolar.

4.2 O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Sendo a escola uma construção histórica, existem diferenças tangíveis no modo de se organizar os tempos e os espaços da mesma. Segundo Freitas (2003), a escola institui seus espaços e tempos incorporando determinadas funções sociais; assim, organiza seu espaço e tempo a mando da organização social que a cerca. “A escola, portanto, não é um local ingênuo sob um sistema social qualquer. Dela, espera-se que cumpra uma determinada função.” (FREITAS, 2003, p. 14)

Sabemos que existem padrões de tempos e espaços construídos historicamente, a partir das demandas da organização social, que configuram a maioria das instituições escolares públicas brasileiras atualmente, como por exemplo, a organização das salas de aulas, os tempos e espaços de lazer e recreação, os tempos dedicados aos conteúdos, os horários de funcionamento das aulas, etc. No entanto, sabemos também que existem diferenças no modo de organizar este tempo e espaço escolar baseado no contexto do qual o mesmo está inserido, ou seja, diferenças entre escolas rurais e urbanas, de escolas periféricas e centrais, de escolas municipais e estaduais, e, também, entre escolas organizadas por um município ou por outro, por um Estado ou por outro.

Segundo Alves, Franco e Ribeiro (2008), o contexto socioeconômico das unidades escolares e as características destas unidades as tornam mais ou menos eficazes quando comparadas. Ademais, outros estudos (CARNOY, 2009; FRANCO, 2007; MELLO, 1978) constataram que nosso sistema educacional é altamente estratificado e desigual entre as escolas.

Deste modo, ao pensar o nosso campo de pesquisa levamos em conta a intencionalidade dos tempos e dos espaços escolares, bem como as diferenças existentes nas instituições educacionais que afetam diretamente a criança e seu desempenho escolar. Com base nesta ideia, escolhemos entrevistar crianças que vivenciam espaços diversificados de ensino formal para que nossa amostra pudesse buscar as representações acerca das escolas de um modo mais amplo, que evidenciassem como estes tempos e espaços servem a alguns propósitos e como estes propósitos se modificam ou se concretizam de maneiras diferentes ou semelhantes por meio de políticas e práticas internas destes estabelecimentos de ensino.

Assim, a pesquisa foi composta por alunos matriculados em diferentes escolas públicas pertencentes as redes municipais distintas. Escolhemos realizar a pesquisa em diferentes municípios para tentar abarcar as diferenças que já destacamos, pois sabemos que as organizações municipais são autônomas e, por isso, proporcionam ao público escolar diferentes formas de acesso e permanência na escola, ou seja, de um município para o outro difere a política salarial e de formação continuada do professor, os recursos pedagógicos e a infraestrutura escolar, a maneira de organização da gestão educacional, bem como dos demais funcionários que atuam junto às crianças, entre outros aspectos importantes que influenciam diretamente no cotidiano escolar da criança.

Neste sentido, em busca de delimitar o campo da pesquisa, utilizamos um conceito aglutinador de municípios já existente para então selecionar aqueles que fariam parte da pesquisa, ou seja, resolvemos desenvolver a pesquisa na já denominada Região Metropolitana de Campinas (RMC), composta por 19 municípios. As cidades que compõem a RMC são: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo. Desta forma, 19 escolas, cada qual de um município diferente compôs nosso campo.

Tendo por princípio que as escolas seriam diferentes entre si por estarem contextualizadas em municípios distintos, nós não nos ativemos em critérios para escolher uma escola ou outra dentro do município. Veremos adiante que as escolas que fizeram parte da pesquisa foram ora indicadas pelas secretarias de educação ora escolhidas por nós. Os motivos das secretarias de educação escolherem uma escola e não outra foram diversos e mais adiante os destacaremos, já o motivo que nos levou a escolher determinadas escolas está relacionado à facilidade em acessá-las, física e burocraticamente falando.

O segundo passo foi delimitar nossa amostra de sujeitos, ou seja, quantas crianças fariam parte da nossa pesquisa e quais os critérios de escolha das mesmas.

Estabelecemos que três crianças por escola seriam suficientes para realizarmos a pesquisa, uma vez que a mesma seria qualitativa e demasiado extensa. Assim, teríamos um total de 57 crianças. Outro critério definido foi que as crianças deveriam estar cursando o 3º, 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental I. Tal escolha adveio do fato de que gostaríamos que as crianças já tivessem uma vivência escolar e, portanto, mais representações acerca da escola e de si mesmas construídas a partir de inserções nesse contexto.

Para mantermos a meta de entrevistar 57 crianças escolhemos em cada escola 5 crianças, a fim de que mesmo se algumas crianças não participassem da pesquisa nós pudéssemos manter um número aproximado de nosso objetivo. Considerando que o número de crianças entrevistadas variou entre 5 e 1 em cada escola, no fim da pesquisa conseguimos um total de 58 crianças participantes. Porém duas escolas e suas amostras,

ou seja, 7 crianças, foram utilizadas para o estudo piloto, nos restando 51 para a análise final, sendo 30 meninos e 21 meninas, com idades entre 7 a 13 anos.

É importante frisar que, pelo fato de a pesquisa ter o viés da temática racial, o critério mais importante para a escolha dos sujeitos foi a cor, ou seja, fizeram parte da pesquisa apenas crianças de cor⁵ preta e parda.

Para a escolha das crianças, portanto, a pesquisadora foi até as unidades escolares identificar as que se enquadravam neste requisito da pesquisa. Visávamos com este procedimento reduzir aspectos que poderiam influenciar a pesquisa no caso de a professora ou outro profissional da escola querer fazer a escolha com base, também, em outros critérios que não a cor. A professora ou outro funcionário poderiam, por exemplo, escolher dentre as crianças negras aquela vista como “bom aluno”, ou que não apresentava “dificuldades” de aprendizagem ou de interação com os colegas.

Antes de definirmos os critérios para a seleção das crianças, pensamos na possibilidade da autodeclaração, por parte das mesmas, para escolhermos quem faria parte da pesquisa, porém esta autodeclaração afetaria muito o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que este aspecto seria um dos dados a ser analisado. Existiriam diferenças muito grandes em conversar com crianças assumidamente negras e com crianças que não se declaram como tal. Neste caso perderíamos a oportunidade de refletir acerca das representações sociais das crianças negras que negam sua cor, entre outros elementos que cerceiam esta questão da negação do pertencimento racial.

Cada criança foi entrevistada individualmente e o tempo de entrevista variou de 20 a 40 minutos, além disso, os nomes de todas as crianças que participaram da pesquisa foram modificados, bem como os nomes dos colegas de classe das mesmas, a fim de preservar suas identidades.

4.3 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Com a intenção de investigar as representações sociais acerca da escola que a criança negra tem construído ao longo de sua história e trajetória escolar, elaboramos

⁵ Cor ou Raça - característica declarada pelas pessoas de acordo com as seguintes opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena. (IBGE)

uma ficha de pesquisa (ANEXO I) que mesclou formas diversas de questionar, de intervir e de coletar dados para os fins objetivados.

As etapas da pesquisa foram construídas de modo a abranger vários aspectos concernentes ao ambiente escolar, pois esta instituição objeto da pesquisa é formada por elementos diversos que devem ser considerados para que se possam compreender as imbricações entre o contexto escolar e as representações sociais das crianças.

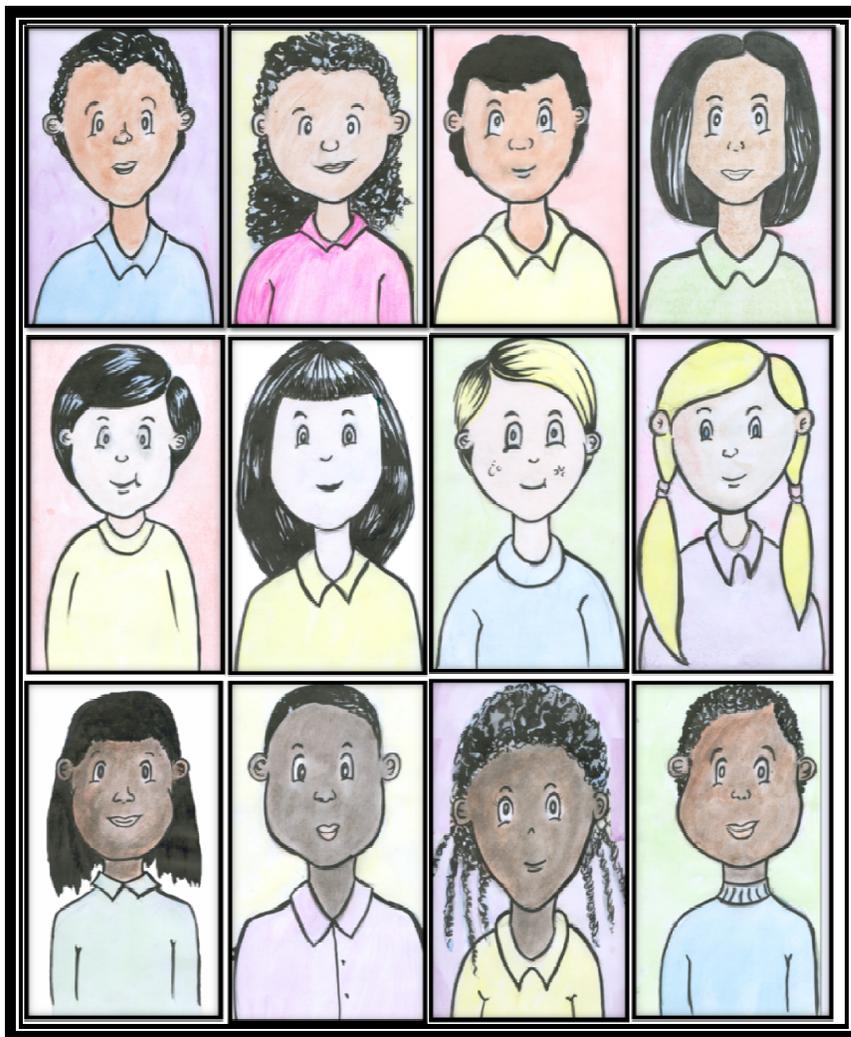
Desta forma, a intervenção da pesquisadora com a criança visou abordar o espaço físico, as relações pessoais, o profissional docente, os demais funcionários, os alunos, os recursos, os acontecimentos, entre outros.

Para abarcar, portanto, as representações acerca dos distintos elementos que compõem o meio escolar, nós construímos nosso instrumento. Elaboramos, portanto, uma ficha de pesquisa composta por cinco etapas diferentes, mas complementares entre si. Em função da composição destas etapas, também, foi necessária a construção de mais alguns recursos importantes como: figuras diversas de adultos e crianças, um desenho que representasse a sala de aula, um desenho que representasse o pátio e uma lista de palavras acerca da escola. Ademais, todo o processo de inserção no campo de pesquisa foi registrado em diário de campo, que logo mais será destacado.

As figuras de adultos e crianças utilizadas na pesquisa foram elaboradas pelo ilustrador Gerson Pereira da Silva⁶. No entanto, fizemos todas as orientações necessárias para que o recurso se adequasse totalmente aos objetivos da pesquisa. Pedimos ao ilustrador que elaborasse 12 desenhos de crianças, dentre os quais, quatro seriam de crianças pretas, quatro de crianças brancas e quatro de crianças pardas; além disso, foi solicitado que das quatro figuras de cada cor duas fossem de meninas e duas de meninos. Pedimos ainda ao desenhista que as figuras trouxessem diferenças fenotípicas, como por exemplo, cabelos pretos ou loiros, olhos pretos ou azuis, entre outras. Porém, solicitamos que as figuras não trouxessem adereços, nem expressões diferenciadas que pudessem interferir na escolha da criança a partir de critérios que não se relacionassem a pesquisa.

Seguem, portanto, as doze figuras utilizadas na pesquisa:

⁶ Gerson Pereira da Silva nasceu em uma família muito pobre e com poucos recursos, portanto não frequentou escola de pintura, nem desenho. No entanto mostrou-se autodidata para esta prática esta prática. Desenhou muitos quadros, fez histórias em quadrinhos e criou diversos personagens, mas desenhar não é sua profissão, faz isso por um *hobby*.



Para a confecção das figuras dos adultos, levamos em conta os mesmos critérios, porém as figuras foram confeccionadas em menor quantidade, ou seja, seis figuras, nas quais, duas de adultos pretos, duas de adultos brancos e duas de adultos pardos. A cada duas figuras de cada cor uma representava o sexo masculino e a outra o sexo feminino.

Apresentam-se a seguir as seis figuras de adultos utilizadas na pesquisa:

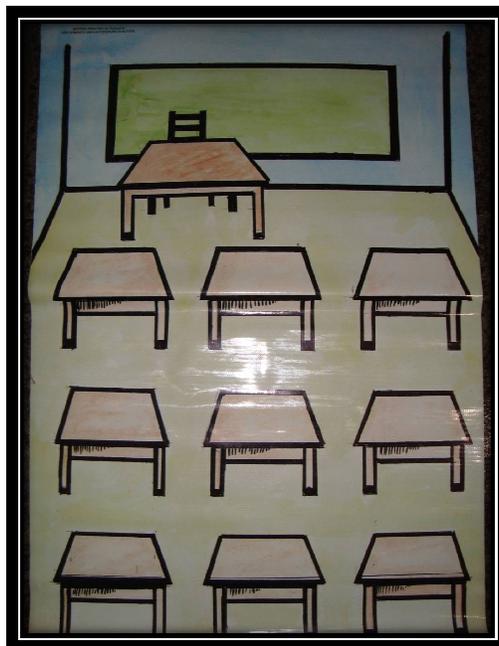


É importante destacar que após a confecção dos desenhos, fizemos a impressão das figuras com 10,5 centímetros cada, fixamos cada qual em um papel mais resistente e as plastificamos. Este procedimento foi necessário para facilitar o manuseio das crianças e permitir a durabilidade das figuras até o término da pesquisa. Ademais, devemos destacar que todas as figuras, tanto de adultos como de crianças, foram numeradas, para facilitar o registro da pesquisadora durante a entrevista.

O desenho que representava a sala de aula e o desenho que representava o pátio foram construídos pelo mesmo ilustrador. Pedimos para que ele fizesse um desenho simples de uma sala de aula cujas cadeiras fossem enfileiradas e a mesa do professor (a) se localizasse na frente da sala, juntamente com a lousa.

A fim de que o desenho comportasse a sobreposição das figuras de crianças e adultos o material impresso tinha 87 cm de comprimento e 60 cm de largura. E, para facilitar o manuseio do desenho, ou seja, para que o mesmo pudesse ser utilizado em qualquer espaço, até mesmo no chão, fizemos a plotagem do mesmo.

Segue uma imagem do material supracitado:



Para a confecção do desenho do pátio pedimos que o ilustrador a fizesse livremente, queríamos apenas a representação de um espaço que se referisse a um pátio escolar, mas sabemos que este é um espaço que se modifica de uma escola para outra. Aprovamos o espaço desenhado pelo ilustrador e seguimos as mesmas regras de impressão do desenho da sala de aula. Assim, ambos possuem as mesmas proporções, porém diferem na orientação, pois o desenho da sala de aula tem a orientação estilo retrato, já o do pátio tem a orientação estilo paisagem. Segue a imagem do material:



Elaboramos também uma lista simples com as palavras necessárias à realização da terceira etapa da pesquisa, ou seja, palavras relacionadas à escola que se remetem a objetos, tempos, espaços, pessoas, ações, etc.

LISTA DE PALAVRAS	
1. Livro	13. Monitor
2. Brinquedo	14. Merenda
3. Briga	15. Merendeira
4. Jogo	16. Cantina
5. Professor	17. Banheiro
6. Amigo	18. Biblioteca
7. Brincadeira	19. Quadra
8. Prova	20. Parque
9. Aula	21. Hora da saída
10. Lição de casa	22. Hora da chegada
11. Trabalho em grupo	23. Sala de aula
12. Recreio	24. Diretor

Este recurso foi utilizado pela pesquisadora e não pelas crianças, uma vez que a mesma leu para elas as palavras em questão.

Já a ficha de pesquisa, além de orientar a pesquisadora, também foi utilizada para que a mesma registrasse a fala das crianças. Este registro foi feito pela própria pesquisadora durante a entrevista. Devemos destacar que as etapas da entrevista foram pensadas e estruturadas com base, também, nos aspectos relacionados à teoria das representações sociais, ou seja, foi preciso ter clareza das especificidades desta modalidade de conhecimento para que o instrumento possibilitasse apreendê-las.

4.4 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA:

4.4.1 Acesso ao campo de pesquisa

Em um primeiro momento, a pesquisadora entrou em contato com as escolas por via telefônica, não houve nenhum critério que definisse quais escolas seriam incluídas na pesquisa, pois os critérios diziam respeito apenas aos sujeitos. Neste primeiro contato a pesquisadora explicitou brevemente do que se tratava a pesquisa e se a mesma poderia obter um endereço eletrônico para enviar a carta de apresentação (ANEXO II).

As respostas advindas das escolas foram diversas, ou seja, algumas escolas gozavam de autonomia para autorizar a pesquisa e outras não, portanto em algumas escolas conseguimos dar segmento à pesquisa explicitando os objetivos e finalidades da mesma para a direção. Porém, outras escolas pediram para que nos encaminhássemos por outras vias, em alguns municípios a outra via significava a Secretaria de Educação e em outras significava que devíamos solicitar a entrada na escola através do Protocolo Geral da Prefeitura.

Assim, tivemos que nos adequar aos procedimentos de cada município ora protocolando todos os documentos solicitados na prefeitura ora entrando em contato com a Secretaria de Educação. Devemos lembrar que por este motivo não escolhemos todas as escolas que fizeram parte da pesquisa, pois desta forma em alguns municípios as pessoas que autorizavam a pesquisa nos encaminhavam às escolas que eles mesmos escolhiam. A escolha das secretarias de educação em relação à escola onde a pesquisa seria realizada teve motivações diversas que nem sempre foram explicitadas.

Algumas secretarias escolheram escolas de periferia alegando que as crianças negras em sua maioria se encontravam nestas escolas. Esta postura nos remete ao fato de que lugar social que o negro ocupa na sociedade é tangível e que as instâncias educacionais reconhecem este espaço social destinado ao segmento negro.

Muitas secretárias nos encaminharam às escolas sem nos explicar os motivos, porém quando entrávamos em contato com as unidades escolares as próprias diretoras nos diziam que a escola foi escolhida por já ter trabalhado a temática racial com os alunos.

Por outro lado, em alguns municípios os responsáveis pela aprovação perguntavam em quais escolas gostaríamos de realizar a pesquisa em questão. Quando esta última situação ocorria, escolhíamos a escola mais próxima do local onde residia a pesquisadora.

Deste modo, depois de ultrapassarmos as barreiras burocráticas que consistiam em procedimentos diversos como: envios de e-mails, protocolos, conversas presenciais com secretários da educação ou supervisores educacionais, conversas por telefone, etc., nós chegávamos à escola. Assim, o tempo entre o contato com a escola e o desenvolvimento da pesquisa de fato variou de um município para o outro, bem como o número de visitas necessárias para a sua realização, que variou em no máximo cinco e no mínimo três visitas por município.

Devida à inserção no campo nem sempre ocorrer pela via direta com a escola, muitas vezes, foi necessário explicitar novamente à direção os objetivos e procedimentos da pesquisa; assim, quando deixávamos a direção a par de como a pesquisa seria encaminhada, agendávamos a primeira ida à escola a fim de escolher as crianças e entregar a elas a ficha de autorização (ANEXO III) que as mesmas deviam trazer preenchida e assinada pelos pais ou responsáveis.

As crianças foram escolhidas a partir dos critérios já explicitados, ou seja, a cor e a série. No momento da escolha, as crianças escolhidas foram questionadas acerca de sua vontade de participar da pesquisa e somente as que aceitaram receberam a autorização.

O modo de conversar com as crianças escolhidas para saber se gostariam de participar da pesquisa, neste primeiro momento, também, variou conforme a escola, ou seja, em cada escola a pesquisadora era orientada de uma maneira diferente, em alguns momentos encaminhou-se sozinha até a sala de aula e se apresentou às crianças e aos professores e, em outros momentos, foi acompanhada de um representante da direção, ou seja, coordenadoras pedagógicas, orientadoras de alunos, vice-diretoras ou diretoras. Quando esta última situação ocorria, a pessoa que acompanhava a pesquisadora é quem fazia as apresentações. Em alguns casos a professora da sala já havia sido informada da pesquisa, mas na maioria das vezes as professoras eram pegadas de surpresa. Estes encaminhamentos e seus desdobramentos serão descritos no item acerca dos percalços

da pesquisa, juntamente com outras situações muito relevantes que configuraram o acesso ao campo.

Como já destacamos, a fim de conseguir entrevistar no mínimo 57 crianças, entregamos cinco autorizações em cada unidade escolar, pois deste modo, no caso de qualquer eventualidade, teríamos ainda uma margem para trabalhar.

Após a confirmação de que no mínimo três crianças levaram para a escola suas autorizações devidamente assinadas, a pesquisadora combinava com a direção um horário para o desenvolvimento da entrevista. Sendo assim, nos dias combinados a pesquisadora foi até as unidades e realizou as entrevistas em espaços bem diversificados que foram disponibilizados pela direção escolar. É importante destacar que pedíamos à direção para nos ceder um espaço em que não houvesse a intervenção de outras pessoas, uma vez que a entrevista era realizada com uma criança por vez, mas em diversas vezes a pesquisadora teve que solicitar a alteração do espaço pelo fato de outras pessoas circularem por perto ou questionarem sobre a atividade que estava sendo desenvolvida. Enfim, todas as entrevistas foram feitas de modo tranquilo, mesmo que às vezes tenhamos utilizado lugares como o chão de halls ou corredores.

Não podemos nos esquecer de destacar que nem todas as escolas aceitaram a presença da pesquisadora, porém em todos os municípios foi possível acessar uma das escolas.

4.4.2 Registro da pesquisa

Todo procedimento da pesquisa foi registrado em caderno de campo, desde o primeiro contato com as unidades escolares até a finalização da entrevista com as crianças. O relato deste percurso foi importante para compreendermos a postura de alguns sujeitos, que representavam as secretarias de educação e as escolas, em relação ao tema abordado, pois a pesquisadora registrou o modo como estes sujeitos receberam/reagiram ao tema de pesquisa em questão. Ademais, registrou-se, também, a postura das professoras frente à presença do pesquisador, que escolheu as crianças em sala de aula. Tais registros contribuíram com a análise das representações que as crianças compartilham em âmbito escolar acerca da temática racial.

4.4.3 *As etapas da entrevista*

Devemos destacar que o instrumento da pesquisa foi explorado, primeiramente, em um estudo piloto, que foi desenvolvido em duas escolas. Este estudo piloto contou com sete crianças ao todo, quatro da escola localizada na cidade de Cosmópolis e três da escola localizada na cidade de Itatiba. Assim, fizemos as modificações necessárias para aperfeiçoar o instrumento bem como medirmos o tempo médio de entrevista.

1ª Etapa: Desenho da sala de aula.

Na primeira etapa da pesquisa visávamos apreender aspectos da autoimagem da criança, bem como suas representações sociais acerca da professora e dos colegas de classe. Visávamos, também, compreender a influência da organização da sala de aula para a construção destas representações.

Para tanto, os primeiros recursos utilizados nesta etapa foram as figuras de crianças, ou seja, solicitamos que a criança observasse todas as doze figuras e escolhesse uma para representá-la. Em seguida, pedimos que a criança colocasse a figura escolhida em uma das mesas que compunha o desenho da sala de aula, orientando-a a colocar a figura no lugar onde a mesma costuma se sentar em sua sala. Depois solicitamos que a mesma utilizasse as demais figuras como se representassem seus amigos e dispusesse os mesmos no desenho da sala, lembrando-se dos lugares em que os mesmo costumam sentar.

Após esta tarefa concluída, entregamos à criança as seis figuras que correspondem aos adultos. Em seguida, solicitamos que a criança escolhesse uma dessas figuras para representar o professor (a) da sala e colocasse o mesmo no desenho da sala de aula.

Após as orientações já descritas a pesquisadora fez as seguintes perguntas:

- Quem é você nesta sala? Porque você está neste lugar?
- Tem alguém que fica sempre na frente? Quem? Por quê?
- Tem alguém que fica sempre atrás? Quem? Por quê?
- Como é esse professor? É aqui que ele fica sempre? Quer colocá-lo em outro lugar?

Na ficha de pesquisa havia um espaço para colocar o número correspondente à figura escolhida pela criança, desta forma, registramos tanto o número que representava a figura escolhida pela criança para representá-la e a figura escolhida para ser o professor, quanto às figuras utilizadas para representar os amigos que se sentam sempre na frente e os amigos que se sentam sempre atrás.

2ª Etapa: Desenho do “pátio”

Solicitamos que a criança manuseasse as figuras de crianças e adultos novamente, mas neste momento pedimos para a mesma que colocasse as figuras no desenho do pátio. Explicamos que nesta etapa as figuras de adultos poderiam representar qualquer funcionário da escola, professores ou não.

Nesta etapa as perguntas foram:

- O que mais tem na escola?
- Quem é você neste espaço?
- Como você se sente aqui?
- O que mais você gostaria que tivesse na escola?

Abordar os espaços da sala de aula e do pátio através do desenho justificou-se pelo fato de que estávamos levando em conta a intencionalidade da organização do tempo e do espaço na escola⁷, ou seja, esta disposição das crianças no espaço diz muito das práticas escolares e da integração da criança neste ambiente.

Ademais, a configuração da organização do espaço feita pela criança pode nos indicar aspectos subjetivos que talvez não estivessem claros no seu discurso, através de um questionamento direto.

Os questionamentos desenvolvidos em torno do espaço da escola, também, ajudaram-nos a compreender um pouco dos recursos disponíveis na escola e se a criança percebia a presença ou ausência destes recursos.

A intenção era levantar dados acerca da experiência psicossocial vivida no ambiente sócio físico da escola, porém não limitamos os questionamentos a este aspecto, uma vez que os mesmos também foram direcionados para as relações

⁷ FREITAS, Luiz. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003

interpessoais da criança no espaço escolar, pois visávamos obter aspectos importantes de sua inserção.

Amparados na ideia de fluidez metodológica de Moscovici, trazida por Arruda (2002), que visa permitir que os pesquisadores desenvolvam a teoria e a criatividade e, tendo em vista que o interesse maior está em descobrir e não em comprovar, mais três etapas foram elaboradas para aprofundar com nossa análise.

3ª Etapa: Lista de palavras

A pesquisadora leu para a criança uma lista de palavras, a qual já foi explicitada no item dos recursos da pesquisa. A criança foi orientada a classificar as palavras entre: a) O que é bom na escola; b) O que não é bom na escola. Assim, a pesquisadora lia uma palavra por vez e a criança fazia em voz alta esta classificação. A pesquisadora, por sua vez, registrava a palavra na ficha de pesquisa na coluna correspondente à classificação.

As palavras, como já destacado, se remetiam a objetos, tempos, espaços, pessoas, ações, etc. que configuram o espaço escolar. Deste modo, esta etapa visava ampliar os dados coletados nas etapas anteriores, pois neste terceiro momento a criança poderia se expressar em relação aos aspectos mais específicos da escola que lhes eram significativos. As crianças, como solicitado, classificaram as palavras relativas aos aspectos escolares em bons ou ruins, porém houve a necessidade, por parte das crianças, de se criar uma nova categoria que não foi prevista, ou seja, muitas crianças classificaram alguns elementos como “mais ou menos”, assim levamos em conta e analisamos este aspecto conforme foi explicitado pelas crianças.

Durante seu julgamento a criança lançou mão de suas representações acerca de muitos aspectos citados, desta forma pudemos apreender muitos elementos no seu discurso.

4ª Etapa: Conte uma história

Nesta quarta etapa optamos por investigar as representações sociais da criança acerca da escola a partir de suas narrativas. Para tanto, pedimos que a criança contasse duas situações que aconteceram em sua escola que a mesma acreditava serem

relevantes. Primeiro a mesma foi instigada a contar uma coisa boa que aconteceu com ela na escola e depois uma coisa ruim. Neste momento, pelo fato de a pesquisadora ser a própria relatora da história contada pela criança, nos casos em que o relato era um pouco mais extenso ou mais complexo, a pesquisadora lia para a criança a história que a mesma narrou a fim de confirmar a exatidão do que foi escrito.

Objetivávamos com esta etapa um momento mais livre de expressão da criança para abordar este espaço de convivência social. Pois, quando a criança narra uma história, ela pode trazer elementos das representações que estão sendo compartilhadas, ou seja, quais as representações que estão determinando a comunicação delas com seus pares, além de explicitar como estas representações influenciam sua inserção no grupo e determinam o campo de valores presentes nas visões compartilhadas e subsequentes que regem condutas desejáveis ou admitidas (MOSCOVICI, 2003).

5ª Etapa: Questionamento

(...) recordar à Psicologia Social que, se ela quer verdadeiramente compreender os processos por que se interessa, teria vantagem em incluir no seu campo de estudo, a par dos comportamentos, os conhecimentos que os indivíduos e os grupos possuem e utilizam a respeito da sociedade, dos outros, do mundo, e também a organização específica desse conhecimento. Mas não apenas isso. Os comportamentos e os conhecimentos somente são apreendidos, quando o são, sob limitado ângulo instrumental. (...) Ora, as representações sociais incitam-nos a preocupar-nos mais com as condutas imaginárias e simbólicas na existência ordinária das coletividades (MOSCOVICI, 1978, p.80)

Após a realização do estudo piloto, sentimos a necessidade de acrescentarmos mais uma etapa à pesquisa, a fim de analisarmos as condutas simbólicas e imaginárias das crianças que participariam do estudo.

Percebemos, após aplicar o estudo piloto, que as crianças classificadas como negras pela pesquisadora estavam escolhendo para se representarem as figuras de crianças pardas ou brancas. Para analisar melhor esta escolha decidimos realizar um último questionamento a fim de compreender se esta criança poderia expor mais detalhadamente o modo como se relacionava com sua autoimagem, ou seja, aspectos de sua identidade foram mais bem analisados.

Assim, os questionamentos desta etapa foram:

- a) Se amanhã você acordasse podendo ser outra pessoa de sua classe, quem você seria? Por quê?
- b) Mostre-me uma figura que representa esta pessoa.
- c) Qual é a sua cor?

4.4.4 Análise dos dados

Apesar de sua importância, enfatizada de todos os lados, as representações sociais e as ideologias não têm sido objeto, de um modo geral, de uma abordagem empírica freqüente. Enquanto se guarda o nascimento de uma metodologia, a pesquisa que diz respeito à população de indivíduos e a análise de conteúdo referente à população de documentos são as técnicas atuais mais adequadas ao seu exame científico (MOSCOVICI, 1978, p. 30).

A identificação e análise das representações sociais existentes no discurso da criança acerca do desenho e das entrevistas serão feitos através da Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin (1977).

(...) obedecendo à atitude não diretiva ou centrada sobre a pessoa, (...), supõe uma atitude de consideração positiva e incondicional (nem seleção, nem julgamento de valorização ou de desvalorização) da parte do entrevistador, uma atitude de empatia (coloca-se no ponto de vista e no quadro de referência do entrevistado) (...) desenvolvendo-se por isso, deliberadamente, segundo a lógica própria do entrevistado, sendo as únicas limitações as instruções temáticas postas à partida para centrar a entrevista no assunto que interessa ao entrevistador e a presença deste como interlocutor, (...) uma elaboração do pensamento aqui e agora ligada à elaboração da palavra (p.172-173).

Desta abordagem procedemos à etapa denominada por Bardin de análise temática.

A interpretação que foi construída pela pesquisa terá fundamento, portanto, na relação entre os dados obtidos pela análise dos temas identificados e a fundamentação teórica, no sentido de desvelar as representações sociais construídas acerca da escola pelas crianças negras. A teoria das representações sociais norteou a análise, uma vez que a mesma é concebida como um processo social que envolve comunicação e discurso, ao longo dos quais significados e objetos sociais são construídos.

4.5 PERCURSOS E PERCALÇOS DA PESQUISA

A inserção do pesquisador no campo de pesquisa nem sempre é tranquila. O estudioso que se armou de toda teoria e de toda vivência acadêmica e pessoal acerca de um tema espera encontrar no campo respostas para suas indagações. No entanto, quando a escola se configura em campo de pesquisa, já sabemos que este estudioso adentrará em um espaço dinâmico, plural, que agrega representações arraigadas de pesquisadores e de seus temas de pesquisa e, provavelmente, este contexto trará conflitos, confrontos e até mesmo encontros esperados e inesperados para ambas as partes. Ademais, nem sempre as respostas às indagações do pesquisador surgirão como o mesmo espera, pois a escola enquanto espaço de convivência de múltiplas ideias responderá de formas variadas aos seus questionamentos. Além disso, sabemos que mais do que respostas a suas indagações o pesquisador sairá do campo de pesquisa com outros questionamentos a serem refletidos, solucionados ou não resolvidos.

Desde o primeiro momento nossa pesquisa teve o foco na criança negra, assim nossa intervenção na escola foi no sentido de buscar alcançar a criança negra e apreender suas representações acerca deste espaço. No entanto, acreditamos que o percurso pelo qual incorreríamos ao acessar a criança deveria ser registrado. Desta forma, o caderno de campo foi um instrumento utilizado desde o primeiro contato com a primeira escola e, assim, nos foi útil até a finalização da pesquisa.

O uso do caderno de campo não poderia ter sido mais oportuno, pois as representações acerca da temática que estudaríamos foram sendo desveladas a cada contato e a cada visita realizada em uma escola. Sabemos que o tema do preconceito racial é silenciado na sociedade e, conseqüentemente, no interior da escola. Sabemos, também, que a escola e a sociedade em geral vêm negligenciando este tema, ou seja, retirando a centralidade de se discutir esta questão (MUNANGA (1996), CAVALLEIRO (2003)). Desta forma, estávamos preparados para o estranhamento que esta temática provocaria nos atores escolares, bem como estávamos preparados para as diversas representações com as quais entraríamos em contato ao solicitar a escola ajuda para estudar o tema do racismo. No entanto, não estávamos preparados para tudo o que viria, não estávamos certos de todas as situações que iríamos vivenciar, mas estávamos

preparados para registrá-las e incluí-las na nossa pesquisa enquanto dado que enriqueceria o trabalho.

Assim, seguiremos destacando os principais pontos do nosso percurso de pesquisa que muitas vezes se mostraram mais como percalços e que nos ajudaram a compreender mais profundamente o racismo e a representação da criança negra e do segmento negro do qual ela faz parte.

Os aspectos que analisaremos dizem respeito às representações presentes nos discursos e atitudes dos sujeitos que organizam o espaço escolar e direcionam as ações pedagógicas, ou seja, o que discutiremos a seguir diz respeito a supervisores, diretores, coordenadores, professores, etc. das diversas escolas compreendidas na pesquisa.

Não destacaremos os nomes nem os municípios aos quais estes profissionais pertencem, a fim de não expor nenhum destes, porém tentaremos descrever e analisar seus discursos e atitudes mais reveladoras das suas representações acerca da temática estudada. Cabe dizer, portanto, que não contemplaremos todos os momentos registrados no caderno de campo e, sim, faremos um filtro, destacando as situações em que se evidenciou mais fortemente o ponto de vista destes profissionais acerca da temática abordada neste trabalho.

4.5.1 Dos especialistas da educação

Os primeiros profissionais que tomaram conhecimento de nossa pesquisa foram os diretores ou vice-diretores escolares, ou seja, quando entrávamos em contato com a escola para pedir permissão para desenvolver a pesquisa, eram estes os profissionais que eram informados primeiro e cabia a eles aprovar ou não nossa entrada em campo. Porém, como já destacamos, alguns diretores gozavam de autonomia para permitir-nos entrar na escola e outros não. De qualquer forma, no primeiro momento da pesquisa ou no segundo momento, estes eram os profissionais que tomavam conhecimento da mesma e faziam os encaminhamentos no interior da escola, seja por vontade própria de contribuir com a pesquisa, seja por obrigação em cumprimento a uma ordem da secretaria de educação.

Diversas foram as atitudes dos diretores frente à nossa solicitação de pesquisa. Vivenciamos com estes profissionais, desde situações de reconhecimento da relevância

do tema até situações constrangedoras, em que os mesmos em seus discursos deixavam explícito o preconceito racial ou nos negavam espaço para pesquisar.

Uma situação corriqueira foi a preocupação demonstrada pelas diretoras sobre o tema da pesquisa, ou seja, as mesmas diziam claramente que estavam preocupadas sobre o que a pesquisadora diria às crianças durante a pesquisa, preocupadas com a reação dos pais diante deste tema. Assim, os discursos e soluções propostas pelas diretoras frente a esta situação eram bem diversos.

A Diretora A pediu para ver a ficha de pesquisa para ter certeza do assunto que seria abordado com as crianças, pois ficou preocupado, sobre o que a pesquisadora ia dizer às crianças ou perguntar sobre a questão racial. A pesquisadora concordou com a diretora e disponibilizou a ficha para que a mesma pudesse observá-la, porém não permitiu que a diretora ficasse com uma cópia, alegando que este era um instrumento de pesquisa com direitos autorais e que ainda não tinha sido publicado. A diretora leu a ficha e disse que poderíamos, então, dar segmento a pesquisa, ou seja, a diretora constatou que na ficha de pesquisa não havia nenhum questionamento direto sobre preconceito ou discriminação racial.

Uma segunda diretora, que denominamos B fez o seguinte questionamento via telefone, quando contatada pela primeira vez: “Você vai pedir para falar com as crianças de cor?”. Já no segundo contato, que foi presencial, a mesma teve uma atitude bastante resistente em relação à pesquisa. É importante destacar que no município onde se encontrava a escola, sob a direção desta profissional, a pesquisa foi autorizada pela Secretaria de Educação. Assim, fomos encaminhados para esta escola sem o conhecimento da diretora. A Diretora B, quando informada da pesquisa pela pesquisadora, pediu para ver a autorização que entregaríamos às crianças e, em seguida, afirmou que se dependesse da aprovação dela nós não desenvolveríamos a pesquisa na escola, pois os pais poderiam causar problemas, ou seja, os pais poderiam questionar o fato de a pesquisa ser realizada apenas com crianças negras. Ademais, ela disse que do modo como à autorização estava redigida parecia que a responsabilidade da pesquisa seria dela.

_ E se os pais perguntarem o por quê?

- _ E se os pais acharem que durante a entrevista foi perguntado algo constrangedor?
- _ Você não conhece os pais daqui...
- _ Se fosse para eu autorizar... (balançou a cabeça), mas foi a “Fulana”. Então...

Após esta conversa com a Diretora B, a pesquisadora acrescentou na ficha de autorização, desta escola, mais uma frase se responsabilizando pela pesquisa, a fim de amenizar a tensão que se estabeleceu, uma vez que a pesquisa seria mesmo realizada na escola em virtude da autorização da Secretaria de Educação. Esta modificação foi feita de próprio punho e serviu como um paliativo para o conflito.

As posturas das diretoras que se preocupavam em como o assunto seria abordado ou que preferiam que a pesquisa não ocorresse nos remete ao silenciamento consciente da questão racial na sociedade e na escola. Deste modo, percebemos que muitas instituições escolares mantêm o racismo brasileiro como “objeto de segredo e tabu, submetidos ao silêncio um silêncio criminoso.” (MUNANGA, 1996, p.213). Este silêncio da comunidade escolar, que já foi evidenciado ao longo do trabalho a partir de outros estudos, provoca a manutenção do mito da democracia racial e mantém as crianças negras submetidas a mecanismos de discriminação muitas vezes ocultos ou ocultados e, portanto, difíceis de serem combatidos no interior da escola.

Percebemos na fala da Diretora A o despreparo para lidar com o tema do racismo na escola, assim como a Diretora B, que também se preocupa com que “os pais vão dizer”, uma vez que demonstram não possuir conhecimento para tranquilizar os pais e indicar a eles a importância de discutir este tema. Ademais, a Diretora B esboça não somente a preocupação em silenciar a questão, mas também uma postura inadequada e possivelmente discriminatória ao utilizar o termo “crianças de cor”.

Em outra escola, a atitude de uma Diretora C foi um tanto constrangedora. A mesma solicitou que a pesquisadora explicasse os detalhes da pesquisa, depois alegou que a escola tinha poucas crianças negras. Enfim, pediu que a pesquisadora a acompanhasse e ao sair de sua sala, que fica próxima ao pátio, começou a andar e apontar crianças negras e dizer “Olha, ali tem uma!”; “Aqui uma, bebendo água.”; e, por fim, acrescentou: “Pode procurar aí... Vê se você acha...”.

A fala da diretora supracitada é permeada por um descaso em relação às crianças negras, como se as mesmas fossem parte da paisagem da escola e não sujeitos. Em

nenhuma outra escola as crianças negras foram tratadas com tanto descaso a ponto de as diretoras somente apontá-las indistintamente pedindo que eu as “procurasse”.

O que nos resta questionar é se a pesquisadora estivesse em busca de qualquer criança para fazer a pesquisa, e não especificamente de crianças negras, a diretora sairia pela escola apontando as crianças e dizendo “ali tem uma”, “olha uma aqui, jogando bola” ou “procura aí, vê se você acha”?

Uma diretora que denominaremos D teve uma atitude semelhante às outras que receavam a atitude dos pais, no entanto, foi mais enfática em seu discurso e não se mostrou contra a execução da pesquisa. A Diretora D pediu para a pesquisadora explicar um pouco da pesquisa, depois solicitou as autorizações para analisar, alegando que gostaria de ver as mesmas porque “As famílias negras têm preconceito com sua própria raça!” e isso poderia causar algum problema.

(...) a experiência branca revela ausência de percepção de sua associação participativa de grupo e é incapaz de ver que a cor branca é atrelada a posições de privilégio, porque ser branco na atual conjuntura já é a “norma” estabelecida. Quem é visto diferente é o “outro” de cores diferentes. A compreensão dessa desafortunada e contraditória versão facilita o entendimento de sentenças frequentemente proferidas por pessoas brancas aos “outros”: **“Eles bloqueiam o progresso deles mesmos”** (grifo meu). Esta noção implica que ser branco significa não ter de pensar sua posição no mundo porque ser branco (a) é a regra. (...) Enquanto a pessoa de etnia considerada subalterna se afronta constantemente, a austeridade discriminatória, seja da polícia, da supremacia branca ou de outras ramificações (...). Dessa forma, afirmamos que a pessoa de etnia que se distingue da branca não causa seu próprio predicamento no resultado final em torno deste conflito ela é a receptora das injustiças. (ROSSATO, GESSER, 2001, p.24)

Assim, percebemos no discurso da Diretora D, que a mesma compactua com a ideia de que é o próprio negro que se discrimina e que bloqueia o seu próprio progresso e, portanto, se isenta da culpa que envolve a injustiça social que permeia a trajetória do negro no nosso país. Podemos notar, também, que esta diretora não se preocupou em julgar o segmento negro, do modo como fez, mesmo estando diante de uma pesquisadora negra, demonstrando assim uma postura preconceituosa e ao mesmo tempo indiferente acerca da temática.

No momento de escolher as crianças a Diretora D acompanhou a pesquisadora pela escola, porém a mesma sempre se antecipava a ela para olhar primeiro nas salas e ver se existiam crianças negras. Em uma das salas em que entrou, a diretora disse que lá não precisávamos nem olhar. No entanto, a professora da sala, que não sabia nada sobre a pesquisa, ficou curiosa sobre a visita e perguntou o que estava acontecendo. Assim, a diretora disse: “É que ela (pesquisadora) está fazendo uma pesquisa e precisa das crianças da cor negra.”. Neste momento a pesquisadora acreditou ser melhor intervir e explicou para a diretora que crianças negras significava o mesmo que crianças pretas ou pardas, conforme a classificação do IBGE. Depois desta atitude a diretora recuou um pouco e permitiu que pesquisadora adentrasse as salas antes dela e fizesse a escolha segundo este critério. Tal situação, também demonstra a falta de conhecimento dos gestores acerca da temática racial. Isto, talvez, explique um pouco as atitudes equivocadas de muitos destes gestores em relação aos conflitos raciais que ocorrem na escola.

Outra diretora, que chamaremos de E, recebeu muito bem a pesquisadora na escola e, além disso, acompanhou a mesma durante a visita para escolher as crianças que fariam parte da pesquisa. A Diretora E apenas apontou as salas que correspondiam às séries que eram compatíveis com os critérios da pesquisa. Deste modo, a pesquisadora foi adentrando as salas e escolhendo as crianças. Quando a pesquisadora chegou à última e escolheu três alunos desta mesma sala, a Diretora E disse que nesta sala localizavam-se “os mais problemáticos”, ou seja, segundo a Diretora era uma sala cujos alunos apresentavam conflitos constantes. Esta afirmação foi reforçada pelas crianças que já na apresentação com a pesquisadora se mostraram agressivos uns com os outros e, também, ofenderam-se com palavras de cunho racista. Ou seja, a Diretora estava correta quando disse que havia “problemas” na sala, porém não demonstrou saber que a questão racial era central nos conflitos travados por estas crianças. Esta relação conflituosa da qual falamos foi revelada a partir da pesquisa com estas crianças, que destacaram claramente sofrerem com o preconceito racial.

Novamente o desconhecimento ou mesmo o descomprometimento dos gestores em relação à temática racial não permite que os mesmos identifiquem e/ou intervenham nos conflitos com motivações racistas. Assim como, a escola não viabiliza o debate acerca da questão racial nem se mobiliza frente às leis e os parâmetros atuais que visam

nortear a abordagem da História da África no sentido de valorizar a diversidade étnico-racial da escola.

A questão do racismo deve ser apresentada à comunidade escolar de forma que sejam permanentemente repensados os paradigmas, em especial os eurocêntricos, com que fomos educados. Não nascemos racistas, mas nos tornamos racistas devido a um histórico processo de negação da identidade e de “coisificação” dos povos africanos. (MEC, 2006, p.56)

Um comentário da diretora que chamaremos de F, também, possibilitou reflexões muito importantes, pois, assim como a Diretora E anteriormente citada, esta foi solícita e acompanhou a pesquisadora até as salas para a escolha das crianças. Após a escolha das crianças realizada a Diretora F acompanhou a pesquisadora pelo corredor e em seguida pela escada que as levava à porta de saída da escola. Durante o percurso a Diretora F fez a seguinte afirmação: “Você tem olho clínico! Escolheu os que mais precisam”.

A frase supracitada não teria tanta importância se o critério da pesquisa fosse escolher crianças que precisavam de alguma ajuda na escola, no entanto, o único critério traçado pela pesquisadora e comunicado à direção foi que a criança deveria ser negra. Desta forma, podemos destacar que “o olho clínico” corresponde ao fato de que ao escolher as crianças negras, nós estávamos necessariamente escolhendo aquelas que mais precisavam, ou seja, crianças com dificuldades de aprendizagem, de interação ou quaisquer outras que ao olhar da Diretora F faziam com que estas precisassem de algo mais que as outras.

Denominamos G a diretora que solicitou à Secretaria de Educação que orientasse a pesquisadora a escolher crianças brancas e negras para compor a pesquisa, mesmo que os dados das crianças brancas não fossem utilizados, para que as crianças negras não se sentissem discriminadas. No entanto, a pesquisadora destacou que não seria necessário, pois a pesquisa dizia respeito mesmo às crianças negras e não às brancas e que não seria anunciado em frente de toda a sala que o critério para a escolha era a cor. Desta forma, a Diretora G voltou atrás e aceitou a pesquisa do modo como a mesma foi pensada. Novamente evocamos o despreparo dos gestores para lidar com questão racial na escola. Frente a esta situação, e as demais já citadas, podemos inferir que a abordagem da temática racial na escola é insipiente ou nula, pois ao colocarmos uma situação de

pesquisa cuja temática é o racismo percebemos os inúmeros obstáculos que a escola, na figura de seus gestores, interpõe para o estudo do tema.

Em uma determinada escola, quando a pesquisadora foi desenvolver a intervenção com as crianças, a diretora escolar não se encontrava, portanto foi a coordenadora pedagógica, que denominaremos H quem encaminhou as crianças que, tinha autorização para falar com a pesquisadora. Quando terminada a intervenção com uma criança a pesquisadora deixou a sala e disse à criança que a mesma estava liberada. Quando chegou ao corredor a Coordenadora Pedagógica H veio até a pesquisadora fazer comentários acerca do aluno que foi entrevistado:

_ Então... Estas crianças são engraçadas né?! Há um tempo atrás o Zezinho (criança entrevistada) vivia brigando com as crianças porque chamavam ele de café com leite. Mas as crianças não tinham maldade.

_ Aí ele ficava bravo, vinha falar com a gente, o pai vinha falar...

_ A gente dava bronca nas crianças, mas não tinha jeito. Ele também mexia muito com as crianças.

_ Ele é uma criança muito ativa, participa de tudo na escola e ele é bem sucedido nas coisas que ele faz. Isso é bom pra ele né?!

A percepção de que as atitudes racistas de algumas crianças para com seus amigos negros não configuram uma atitude maldosa contribui para a manutenção das práticas racistas, legitima atitudes preconceituosas e colabora para um racismo institucional no âmbito escolar.

Silva (1995) aponta como a criança negra é estimulada por pais e professores a “não ligar” e a não reagir à agressão contida nos apelidos e xingamentos de cunho racial. Esta autora ainda destaca que a criança branca não é punida e sua atitude agressiva e discriminatória é implicitamente legitimada quando qualificada como “brincadeira”.

Na fala da coordenadora em questão, podemos perceber que a mesma além de legitimar o ato das crianças que xingavam dizendo que os mesmos não tinham maldade, ela justifica o ato destas afirmando que a criança negra em questão “mexia muito com as crianças”, ou seja, é como se a criança negra merecesse a agressão por também ter tido uma “conduta inadequada”. Segundo La Taille (1996), certos atos de indisciplina

podem ser genuinamente morais, quando, por exemplo, um estudante é humilhado ou injustiçado e se revolta contra aqueles que o vitimizam. No entanto, como podemos notar, a coordenadora não entende a discriminação racial a que criança foi submetida como humilhação e injustiça.

A escola, representada na figura do coordenador, além de silenciar a questão legítima o ato discriminatório e não ampara a criança negra e nem sua família que demanda por justiça, que demanda por respeito, ou seja, a criança é deixada a própria sorte para se defender das agressões. Ademais, finalizando sua fala a coordenadora acrescenta que a criança negra entrevistada é muito ativa e participa de tudo na escola, tentando remediar o fato de a criança ser discriminada, ou seja, é como se os atos discriminatórios não afetassem o desempenho da mesma, pois a coordenadora ainda enfatiza que o menino é “bem sucedido nas coisas que ele faz”.

Devemos ressaltar, também, que houve da parte de alguns gestores atitudes mais afirmativas em relação à questão, ou seja, uma Coordenadora, que chamaremos J, disse que existiam casos de pais que reclamaram que o filho estava sofrendo bullying por serem negros e que gostava da ideia de ter alguém estudando o assunto para depois dar um retorno a eles sobre como trabalhar a questão.

É importante destacar que segundo Cavalleiro (2001),

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, vistos que são resultados das relações em nossa sociedade. Quem ofendeu, ironizou ou discriminou o outro indivíduo é levado a entender a sua atitude como negativa. É imperativa a interferência dos educadores (p.158).

Assim, para conduzir à reflexão e a ação frente às situações de discriminação e preconceito a escola necessita muitas vezes de um aparato e, por isso, outros gestores solicitaram um retorno da pesquisadora quando do término da pesquisa.

A Diretora K de uma determinada escola disse que queria receber retorno da pesquisa para trabalhar com as crianças. Ademais, em um dos municípios abarcados pela pesquisa, a secretária de educação pediu formalmente, através do protocolo que foi feito pela pesquisadora, que uma cópia da dissertação fosse entregue na secretaria após o término do trabalho.

A Diretora F, que já foi citada anteriormente, alegou que no ano de 2008 a escola desenvolveu um trabalho sobre a África durante o ano todo e que gostaria de mostrar o vídeo sobre este trabalho, mas disse que não sabia onde o vídeo se encontrava. É importante ressaltar que esta foi a única diretora negra com a qual tivemos contato durante toda a pesquisa e cremos, que não por acaso, foi a única que evidenciou uma ação concreta que envolvesse a escola no combate ao racismo.

Existe de fato uma demanda nas escolas por ajuda para lidar com as questões que envolvem a temática da discriminação racial, percebemos que professores e gestores não estão sendo formados nem preparados para lidar com os conflitos raciais nem mesmo com a promoção da igualdade racial nas escolas através da valorização da história e cultura negra. Mesmo quando existem alguns trabalhos realizados estes não perduram durante todos os anos, configuram-se em atos isolados, projetos semanais, mensais e até anuais, que depois são descartados como se a temática já fosse explorada o suficiente.

Quanto mais fingirmos que o trato pedagógico e ético da diversidade não é uma tarefa da escola e dos educadores, mas conflituosas e delicadas se tornarão as relações entre o “eu” e o “outro” no interior das escolas e no dia-a-dia das salas de aula (GOMES, 2006, p.28)

Enfim, devemos destacar que muitos gestores foram solícitos conosco durante a pesquisa e abriram as portas de suas escolas para nós, assim não podemos deixar de ressaltar a importância destes no desenvolvimento do trabalho. Ademais, nem todos os gestores fizeram considerações sobre o tema da pesquisa, muitos deles optaram, apenas, em nos permitir realizar a pesquisa em questão.

4.5.2 Dos professores

Devemos destacar, antes de tudo, que nem todas as professoras das turmas onde escolhemos as crianças para participarem de nossa pesquisa foram previamente avisadas, ou seja, em muitas escolas as professoras só tomaram conhecimento de que uma pesquisa seria realizada quando entramos na sala de aula para escolher as crianças. Esta situação variou conforme a postura de cada escola, pois alguns gestores solicitaram

que a pesquisadora explicasse às professoras do que se tratava a pesquisa. No entanto, isso ocorreu em apenas duas escolas.

Já alguns gestores optaram por eles mesmos informarem às professoras que a pesquisa seria realizada, porém poucas foram as que tomaram tal atitude. Deste modo, muitas professoras, durante a escolha das crianças, indagavam sobre a pesquisa, querendo saber do que se tratava. Para tanto, cada professor procurava sanar sua curiosidade de uma forma diferente. Alguns perguntavam ao profissional que acompanhou a pesquisadora até a sala, mas, neste caso, os gestores ou falavam rapidamente da pesquisa ou diziam que explicariam em outro momento. Já algumas professoras perguntavam direto para a pesquisadora; isto ocorria de maneira mais discreta ou em voz alta diante da sala. A pesquisadora explicava tanto às crianças como às professoras que a pesquisa buscava saber o que as crianças pensavam da escola, de seus colegas de seus professores, etc. Porém, a pesquisadora não anunciava na sala de aula que só escolheria crianças negras, pois esta atitude teria que ser comunicada à direção e causaria uma discussão ética mais profunda ou até mesmo a recusa das escolas em participarem da pesquisa.

Em uma das salas de aula, após a pesquisadora ter feito a escolha das crianças, a professora (negra), que denominaremos 1, perguntou em alto e bom som: “Você só vai escolher os morenos?”. Não respondemos à sua indagação, pois a diretora pediu com um gesto discreto que a professora se calasse e disse que responderia à sua pergunta depois. A professora 1, mesmo fazendo parte do segmento racial estudado, utiliza o termo “moreno” para designar as crianças negras. Veremos mais adiante que, as crianças aprenderam a usar o termo moreno, com bastante frequência, para se autodeclararem. Isto nos ajuda a pensar em como as professoras, sejam elas brancas ou negras, tem contribuído para a construção da identidade das crianças negras na sala de aula. Percebemos que as crianças aprendem no interior da sala de aula, portanto, a se autodenominarem como morenos ao invés de utilizarem o termo negro. Indicando que existe a possibilidade de a professora compartilhar com as crianças negras representações negativas do segmento negro a partir de termos equivocados ou carregados de sentidos outros que não contribuem com a valorização da história e cultura negra.

Na relação estabelecida entre professores e professoras, alunos e alunas devemos nos ater, de início, ao aspecto verbal. Muito do que a criança aprende é transmitido pela linguagem verbal. Assim, devemos prestar atenção no que falamos – direta ou indiretamente – a respeito dos que estão presentes, bem como sobre a diversidade racial da sociedade (CAVALLEIRO, 2001, p.156)

Outra atitude percebida nas professoras foi a de indicar crianças para participar da pesquisa ou de tentar barrar a escolha de determinadas crianças, por motivos de dificuldades de aprendizagem.

Uma das professoras pediu para que a pesquisadora escolhesse a Joana porque a menina “é boa para falar das coisas”. Já outra professora perguntou se precisaria ler ou escrever, pois a criança escolhida tinha dificuldade, mas deixou a criança sair quando a pesquisadora explicou que este não era um impedimento à pesquisa.

Em uma escola cujas professoras foram avisadas da pesquisa antes de as crianças serem escolhidas, elas discutiram entre si se havia uma criança de “confiança” para devolver a ficha de autorização. Quando explicado que as crianças seriam escolhidas pela cor, as mesmas começaram a dizer nomes de crianças e, assim, surgiu uma discussão entre elas para definir se fulano era negro ou não. Uma das professoras insistia que a criança em pauta era negra porque seus avós o eram. A pesquisadora interveio na discussão e disse que a escolha deveria ser feita por ela mesma, por critérios não afetados pela conveniência, e acrescentou que não teria problema caso uma criança ou outra não trouxesse a autorização porque a mesma escolheria mais crianças do que o necessário já pensando na possibilidade de alguns não poderem participar. Essas professoras, ao saberem que a pesquisa abarcaria as questões do preconceito racial começaram a discutir sobre o “bullying” e uma delas disse que era bom ter uma pesquisa sobre “bullying”. No entanto, foi explicado às professoras que a pesquisa não era sobre o “bullying”, mesmo que este assunto pudesse surgir em decorrência de conflitos que tiveram motivações raciais.

Houve duas escolas em que as professoras barraram a entrada da pesquisadora na sala de aula. Em uma delas a professora alegou que estava terminando uma correção e que não queria ser interrompida, assim, a pesquisadora se encaminhou para outras salas.

Em outra escola a situação foi mais conflituosa. Como já destacamos, poucos gestores deram explicações a seus professores acerca da pesquisa antes de a mesma

começar, porém em uma das situações em que isto ocorreu uma das professoras foi terminantemente contra a pesquisa. A diretora desta escola chamou duas professoras do 4º ano para que a pesquisadora explicasse os objetivos da pesquisa. Assim, a pesquisadora explicou a elas o tema da pesquisa e como procederia, ou seja, que faria a escolha das crianças baseada na cor e reforçou que ela mesma realizaria a escolha das crianças.

È importante ressaltar que nesta escola em questão, a pesquisadora ainda não tinha decidido escolher cinco crianças em cada escola, para conversar com no mínimo três depois, então, ainda estava escolhendo apenas três crianças. Após a explicação da pesquisadora, uma das professoras disse, prontamente, que as três crianças da sala dela que a pesquisadora poderia escolher para fazer a pesquisa (ou seja, crianças negras) não iriam poder contribuir com ela, porque eles “têm problemas de aprendizagem”, porque “eles falam muito pouco” e, porque “é complicado lidar com os pais.”. A professora pôs-se a questionar porque foi escolhida a turma de quarto ano e ainda acrescentou que uma das crianças foi transferida de outra escola e por este motivo a professora achava que a criança não poderia participar da pesquisa.

A pesquisadora explicou à professora que a pesquisa seria feita com crianças que já tivessem uma vivência escolar maior e, por isso, o 4º ano. Após a explicação a professora perguntou por que, então, a pesquisadora não escolheu o 5º ano, ou seja, criou todo tipo de obstáculo para que “suas crianças negras” não fizessem parte da pesquisa.

Como último argumento a pesquisadora respondeu à última indagação da professora dizendo que não sabia a divisão das turmas da escola e que, por isso, sugeriu o 4º ano, cuja diretora informou existir no período da manhã, único período em que a pesquisadora tinha disponibilidade de colher os dados. Porém a professora, após ouvir todos os argumentos, retirou-se da sala da direção não deixando dúvidas de sua postura contrária à realização da pesquisa.

Frente a esta postura da professora temos que concordar com Valente (2005), que afirma que “De nada adianta dispor de livro didático e currículo apropriados se o professor for preconceituoso, racista, e não souber lidar adequadamente com a questão.” (p.63). A professora se nega a contribuir com a pesquisa ao passo que julga suas crianças negras incapazes, ou seja, a professora além de assumir uma atitude negligente

frente a um estudo relevante e necessário, ainda demonstra seu preconceito racial quando rotula as crianças negras de sua sala como incapazes, mesmo sendo ela a responsável por ensiná-los. Com esta atitude a professora contraria toda a legislação e parâmetros que reafirmam o direito de acesso e permanência na escola de todas as crianças, com iguais condições, independente da situação econômica, social, credo, raça, etc., da mesma.

Num país, numa sociedade, numa escola, em qualquer espaço, enfim, onde adultos e crianças interagem, é preciso garantir o direito ao exercício da cidadania, o respeito às diferenças, devendo seu fortalecimento estar no âmbito geral das propostas educacionais (SOUZA, 2005, p.59).

Até então, destacamos as situações em que as atitudes, discursos e posturas dos professores demonstraram aspectos negativos da representação acerca do segmento negro. No entanto, é importante ressaltar que muitos professores ou não sabiam do que se tratava a pesquisa ou optaram por não fazer nenhum comentário acerca da mesma.

Não obstante, temos que registrar, portanto, o único comentário de uma professora que, diferente de outra já citada, ao perceber que a pesquisadora escolheu somente crianças negras para a pesquisa, chamou a pesquisadora na porta e perguntou se o trabalho era sobre africanidades. Então, a pesquisadora explicou a ela do que se tratava a pesquisa. A professora elogiou a iniciativa e acrescentou que a mesma fez seu trabalho de conclusão de curso com a temática racial.

CAPÍTULO V

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As etapas que se seguirão foram compostas a partir das próprias etapas da entrevista realizada com as crianças, ou seja, serão analisadas e discutidas cinco etapas diferentes. Destacamos que cada etapa possui itens diversos que serão analisados separadamente, porém cada item e cada etapa são reciprocamente complementares.

1ª ETAPA

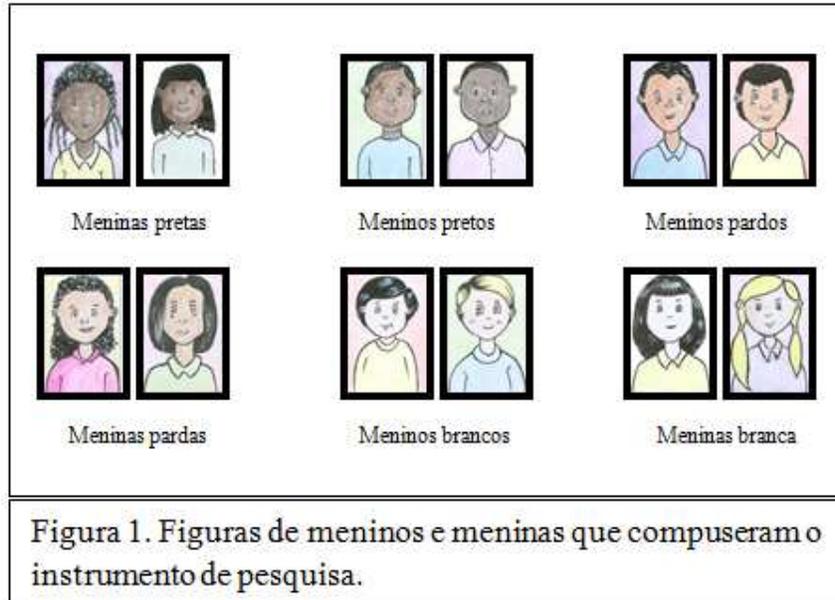
A AUTOIDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA

A identificação da criança com o material elaborado para a pesquisa é o primeiro indício de sua autoimagem, de como ela se representa ou gostaria de se representar. Quando as crianças envolvidas na pesquisa escolhem uma figura de criança (branca, preta ou parda) para representá-las, estas podem nos dar indícios sobre as peculiaridades da construção da identidade das crianças negras no ambiente escolar, ou seja, para nós a representação de si foi o primeiro passo.

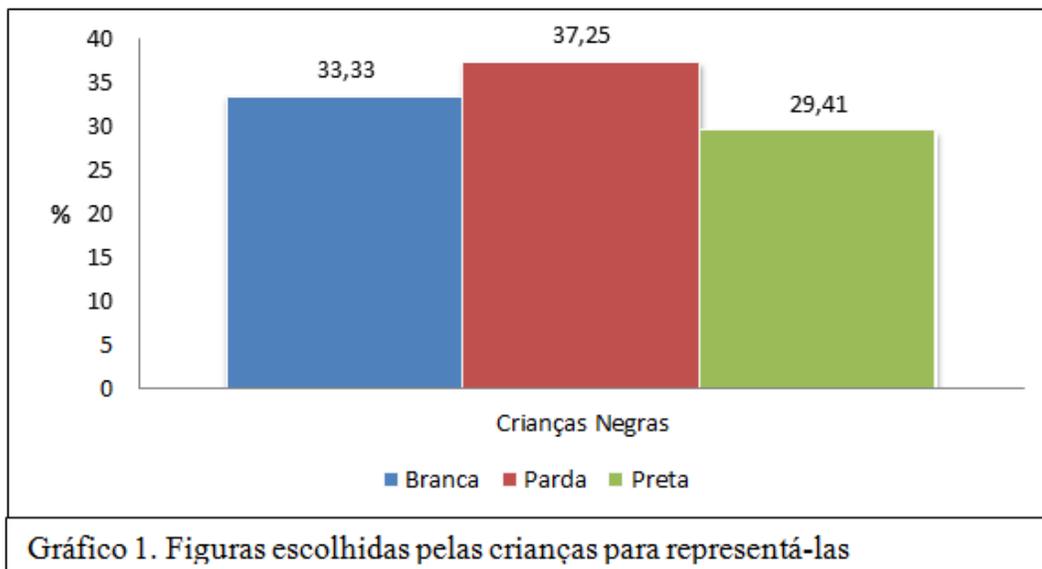
Os dados levantados nesta primeira etapa da pesquisa podem ser analisados de diversos ângulos e relacionados de maneiras diferentes, portanto construímos três gráficos que organizam as escolhas das crianças sob três ângulos distintos, mas complementares. Assim, agruparemos e separaremos dados para discuti-los de forma mais aprofundada e desvelar o que pode ter levado as diferenciações entre os grupos que formam a amostra da pesquisa baseado em todo o estudo das relações raciais discutidos até então.

Primeiramente um dado geral a ser acrescentado é o fato de nenhum menino ter escolhido uma figura com representação feminina e nenhuma menina ter escolhido uma figura com representação masculina. Além disso, como dado complementar aos gráficos é importante lembrar que existem diferenças fenotípicas entre todas as crianças representadas nas figuras, ou seja, quando falamos em brancos, pretos ou pardos

existiam duas possibilidades de escolha para cada cor e sexo. Segue abaixo, antes do primeiro gráfico, uma legenda para facilitar a compreensão:



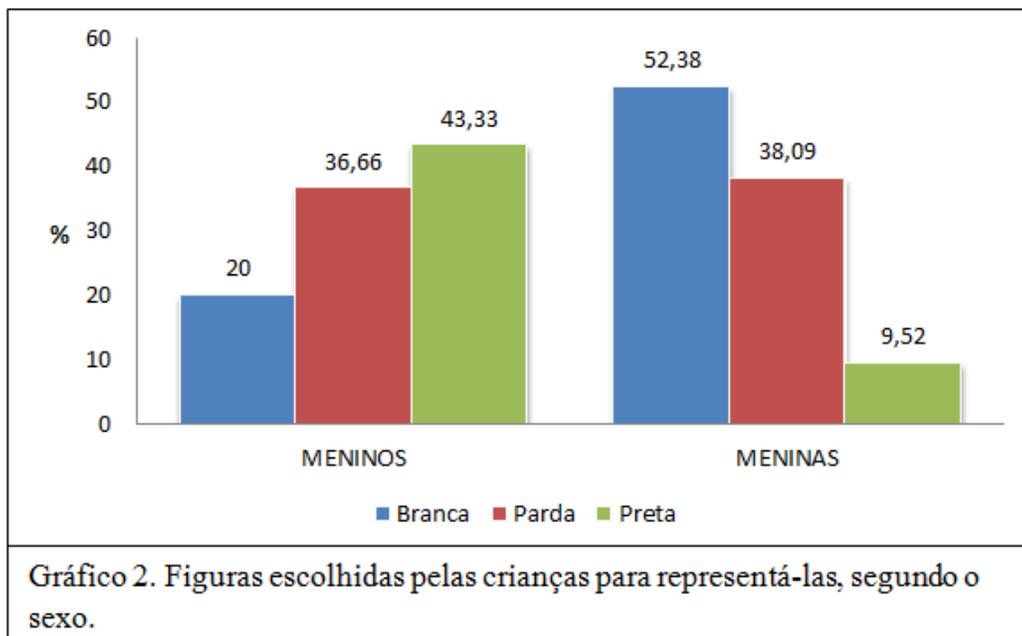
O primeiro gráfico aborda a escolha de figuras de todas as crianças entrevistadas. Vejamos:



O gráfico acima trás para nós um dado preocupante, ou seja, 33,33% das crianças negras preferiram se representar a partir de figuras de crianças brancas. Tal dado nos leva a refletir que os elementos da ideologia do branqueamento ainda permeiam as vidas das crianças negras atualmente. Ou seja, sabemos que historicamente construiu-se o ideário de que ser branco é ser superior e tal ideal é mantido através da mídia e das instituições de ensino que na maioria das vezes sustentam a imagem ideal de sujeito, que é padronizado no que tange a estética, a cultura, etc.

Os seres humanos que classificamos como caucasianos, isto é, de pele clara, olhos claros, cabelos lisos e narizes finos - enfim, os “brancos” ocidentais, europeus em geral e muito particularmente os anglo-saxões - definiram um padrão de valor e beleza para toda a espécie humana e o impuseram (antes a ferro e fogo e atualmente através da indústria cultural e do controle político e financeiro) a todo o resto do mundo. (CARVALHO, 2012, p.1)

Após a análise dos dados do primeiro item desta primeira etapa percebemos que há uma diferenciação significativa entre as escolhas das meninas e dos meninos, portanto construímos um gráfico que nos permitisse visualizar as escolhas das crianças segundo o sexo. Ou seja:



Percebemos, assim, que há uma inversão nítida se observado a escolha das meninas e dos meninos, ou seja, enquanto mais da metade das meninas, 52,38% representaram-se com figuras brancas, apenas 20% dos meninos o fizeram. Isto não quer dizer que a escolha dos meninos em serem representados por figuras brancas seja menos significativa, porém podemos perceber que há por parte das meninas uma propensão maior a se afastar da representação do segmento negro o qual pertencem.

Sabemos que a figura do homem e da mulher branca como representação da beleza padrão, bem como a cultura ocidental sempre representada como superior, influencia os modos de a criança negra ser e estar no mundo e diminui as possibilidades positivas de representação no que tange o segmento do qual faz parte. Desta maneira, para se aproximar deste padrão e, por outro lado, se distanciar de suas características sempre representadas negativamente, a criança negra aprende desde muito cedo negar seu pertencimento racial e almejar ser outra, para parecer mais “bonita” e aceita socialmente.

(...) a memória que lhe inculcam não é a de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverso que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou. (MUNANGA, 1988, p.23)

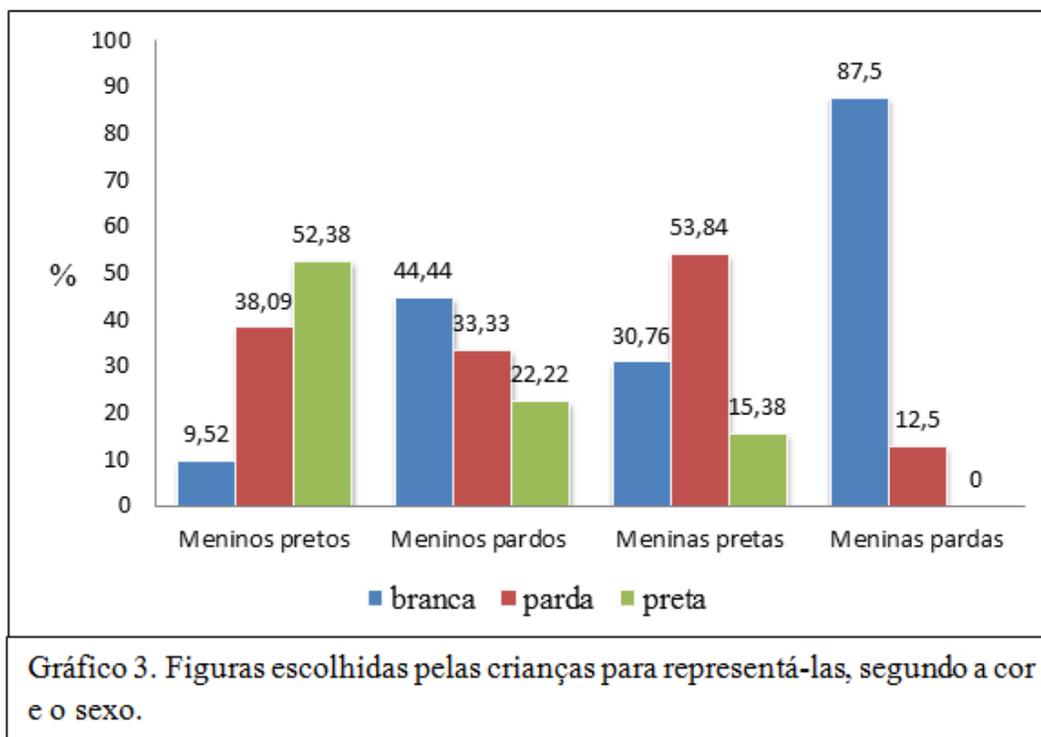
Se investigarmos os dados que correspondem à porcentagem de crianças que escolheram representar-se com figuras de crianças pretas, novamente podemos perceber o distanciamento das meninas em relação ao segmento negro, pois somente 9,52% delas fizeram esta escolha.

Podemos atribuir esta discrepância ao que Lima e Silva (2008) destacam como um processo duplo de exclusão da mulher negra na sociedade. Segundo estas estudiosas, na história de desenvolvimento da sociedade foi construída a concepção de que o espaço público é destinado ao homem, na sequência, a mulher branca, posteriormente ao homem negro, sendo ao final às mulheres negras, de maneira que esta concepção foi mantida e reproduzida até os dias atuais. Assim a menina negra, desde sempre, além de ter de vencer a discriminação racial terá que lutar frente às desigualdades de gênero.

Ademais, não se pode esquecer que, se existe uma demanda muito grande pela padronização da beleza tanto feminina quanto masculina, cujos modelos difundidos pelas mídias diversas trazem os corpos magros e brancos como ideais, parece haver uma maior rigidez quanto aos padrões femininos e certos aspectos, como o cabelo, por exemplo, serão mais notados e rotulados.

Na cultura visual brasileira, o corpo negro aparece como a antítese do que se imagina como normal. É um corpo cuja representação está associada ao que há de mais caricato, como se ele existisse justamente para demonstrar o contrário do humano. O corpo negro amedronta, porque a ele foi atribuída uma noção de força que se sobrepõe ao intelecto. Esse mesmo corpo provoca risos porque sua leitura está vinculada a comparações que o animalizam (INOCÊNCIO, 2006, p.185).

Além das diferenciações dos dados entre meninos e meninas, foi necessário fazer outro tipo de agrupamento entre as crianças, que trouxeram novas possibilidades de perceber os dados e por consequência novas discussões. Vejamos:



Se formos mais criteriosos, como aponta o gráfico acima, veremos que entre as meninas pardas o dado que destaca a escolha pelas figuras de crianças brancas para se representar é ainda mais acentuado: 87,5%. Em seguida, temos os meninos pardos com 44,44% que escolheram representarem-se como brancos. Ademais, temos que destacar que nenhuma menina parda representou-se como preta, diferentemente dos meninos pardos que mesmo em pouca quantidade (22,22%) representaram-se com a figura de criança preta.

Os dados referentes às meninas negras na pesquisa evidenciam um distanciamento mais profundo das mesmas em relação ao seu segmento de origem. Com um diferente arranjo dos dados explicitados anteriormente percebemos que as meninas pretas representaram-se em grande quantidade como pardas ou brancas (69,22%), e meninas pardas se representam em grande quantidade como brancas (87,5%).

(...) as crianças negras em seu processo de desenvolvimento têm diversas possibilidades para internalizar uma concepção negativa de seu pertencimento racial, favorecendo a constituição de uma autoimagem depreciativa. (...) podemos concluir que aos 4 anos de idade, as crianças já passaram por processos de subjetivação que as levam a concepções muito arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e conseqüentemente, sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e outro grupo racial. No entanto, isso pode ter sido favorecido pela instituição a partir das concepções e dos valores das profissionais envolvidas com essas crianças e, também, pelos pais. (OLIVEIRA, 2005, p.30)

Estes últimos dados apontam, também, que existe uma dificuldade das crianças pardas em se aceitarem como parte do segmento negro, ou seja, as crianças pardas em sua maioria preferem se aproximar do branco, principalmente as meninas. O distanciamento é tão evidente que apenas 12,5% das meninas pardas se representaram como tal.

Podemos ressaltar que no Brasil o pardo, identificado mais como “mestiço” ou “mulato” nas bibliografias estudadas, faz parte de uma construção histórica que viabilizava o ideal de branqueamento da população e que, mais tarde foi utilizado como bandeira nacional que visava provar para o mundo que o Brasil era uma democracia

racial. O “mestiço” ou “mulato” era mais aceito socialmente porque se distanciava do negro. Da Matta (1987) explicita como o “mestiço” foi utilizado pelos ideais racistas:

O nosso racismo, então, especulou sobre o “mestiço”, impedindo o confronto do negro (ou do índio) com o branco colonizador ou explorador de modo direto. Com ele, deslocamos a ênfase e a realidade: situamos, na biologia e na raça, relações que eram puramente políticas e econômicas. Essa é, a meu ver, a mistificação que permitiu o nosso racismo, o que explica a sua reprodução até hoje como uma ideologia científica ou popular (p.83).

Ao analisarmos os dados apenas das crianças pretas, podemos perceber que apenas 52,38% dos meninos pretos se representaram como pretos e se focarmos apenas os dados das meninas pretas esta porcentagem cai para 15,38%, como aponta o último gráfico destacado. É importante destacar, também, que as meninas pretas têm a maior porcentagem de escolha de figuras pardas se comparada a todas as crianças, ou seja, 53,84%. Já os meninos pretos, em contrapartida, possuem menos porcentagem de escolha de figuras brancas para representá-los se comparados a todas as crianças da pesquisa, ou seja, 9,52%. Evidenciando a possibilidade de o menino negro ter maior facilidade de se representar como o seu grupo de origem, ou seja, remete-nos a uma construção identitária mais voltada ao grupo de pertença, diferentemente das meninas por razões que já explicitamos.

Sabendo que “nossas representações de nossos corpos, de nossas relações com outras pessoas, da justiça, do mundo, etc. se desenvolvem da infância a Maturidade.” (MOSCOVICI, 2003, p.108) e analisando os dados até então destacados, podemos indicar que as representações que a criança negra tem de si, muitas vezes se confundem com as representações do “outro” branco que é almejada por ser mais valorizada na sociedade como um todo. Ou seja, a criança negra distancia-se das representações negativas do negro as quais ela já apreendeu, na medida em que tenta se aproximar da representação social positiva do branco difundida socialmente. Este aspecto nos remete, também, a construção da identidade de muitas crianças negras que optam, portanto, em se identificar às crianças brancas.

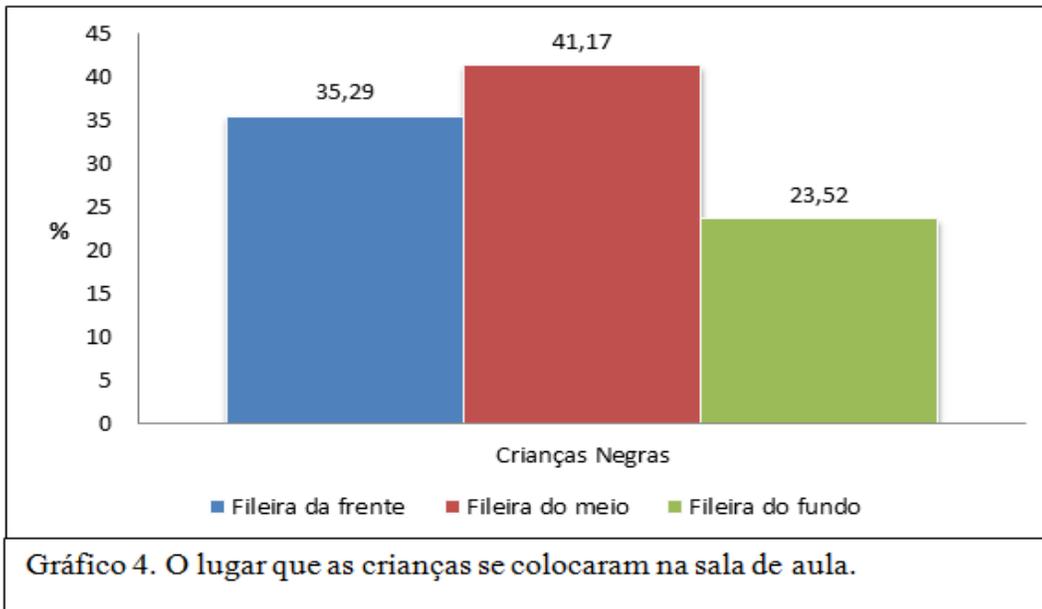
O “LUGAR” QUE A CRIANÇA NEGRA OCUPA NA SALA DE AULA

Compreender como se dão as relações interpessoais das crianças negras no interior da sala de aula foi, também, um de nossos objetivos, e logo percebemos que existiam maneiras diversas de desvelarmos o modo como as crianças vivenciam estes relacionamentos. Escolhemos, portanto, identificar e compreender o espaço escolhido ou destinado à criança negra na sala de aula, pois sabemos que existe uma intencionalidade na organização da sala de aula que diz muito das relações que serão vivenciadas neste local. Ou seja, visamos entender as relações de autoridade, de autonomia, de hierarquia, de trabalho coletivo, de preconceito, de valorização, de desvalorização, de representação de si e do outro, entre outras, que o espaço da sala de aula comporta.

Muito longe de conseguir apreender todas estas relações, nossa primeira ação neste sentido foi questionar as crianças negras sobre o lugar que estas ocupam na sala de aula, os motivos que elas têm ou que lhes foram impostos para ocupar este lugar. Desta maneira, poderíamos compreender um pouco de como os espaços da sala são divididos, segundo qual lógica, quais representações estão em jogo no momento da distribuição do espaço, se existem espaços valorizados ou não valorizados na sala de aula e quem ocupa estes espaços.

Tal ação nos possibilitou trazer novos elementos para desvelar as representações que a criança constrói acerca da sala de aula, dos colegas de classe e de si mesma neste contexto.

O gráfico a seguir apresenta a localização das crianças na sala de aula.



Em uma primeira análise dos lugares escolhidos pelas crianças envolvidas na pesquisa podemos perceber que não há grande discrepância entre a distribuição das mesmas na sala de aula. Porém, não podemos deixar de destacar que o meio e o fundo da sala representam aproximadamente 64% das indicações das crianças negras entrevistadas.

É importante destacar que logo no início do levantamento dos dados da pesquisa, ou seja, a partir das primeiras crianças que foram entrevistadas foi possível perceber claramente que nem sempre o lugar que as mesmas escolhiam para se colocar no desenho da sala de aula era o lugar que elas realmente ocupavam.

Podemos afirmar isso, pois em muitos momentos a própria pesquisadora buscava na sala de aula a criança com quem iria conversar e neste momento era possível observar os lugares em que a criança se sentava. Enfim, nem sempre o lugar que a pesquisadora constatava ao ver a criança na sala era o mesmo escolhido por esta. Na maioria das vezes as crianças que ocupavam os lugares do fundo da sala colocavam sua figura na frente ou no meio. Portanto, levantamos a hipótese de que muitos dos lugares escolhidos pelas crianças representavam um lugar em que elas gostariam de estar e não necessariamente um lugar que elas ocupavam. Esta hipótese foi confirmada pelas próprias crianças no decorrer do trabalho, pois algumas delas durante as conversas com a pesquisadora destacaram esta contradição. Exemplos:

“Eu gosto mais da parte do meio, mas na sala de aula eu sento no canto na penúltima fileira.”

“Sentar de verdade eu não sento neste lugar, eu sento na fileira da parede eu sou o antepenúltimo.”

“Porque eu gosto de ficar no meio para ver toda a lousa. Eu sempre gostei de ficar no meio, mas a professora me colocou aqui ó (apontou a carteira do canto).”

Em outras argumentações as crianças destacam também as modificações que a professora faz do lugar em que as mesmas se sentam segundo o comportamento delas, isto também pode justificar por que as crianças escolhem determinados locais que as mesmas já ocuparam, porém não ocupam mais. Exemplo:

Uma criança se colocou na última fileira.

Pesquisadora: _ Por que você está neste lugar?

Criança: _ Porque a professora coloca. Mas eu sento na frente.

Outro dado extremamente importante desta fase da pesquisa é o que aponta quem determina o lugar que a criança ocupa na sala de aula. Como mostra o gráfico abaixo, na maioria das vezes, é a professora. Vejamos:

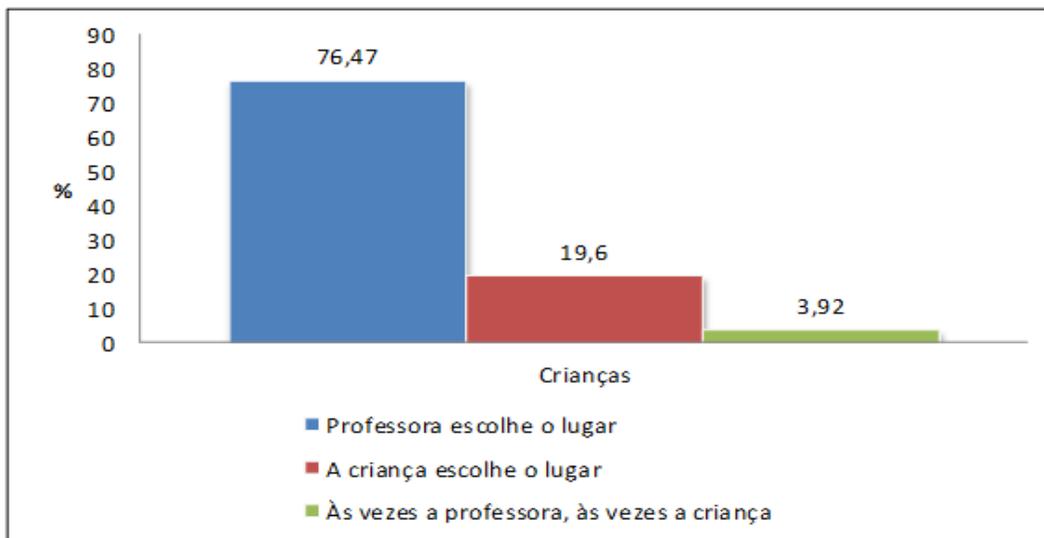


Gráfico 5. Quem escolhe o lugar que a criança ocupa na sala de aula.

Mesmo sabendo que 76,47% das crianças destacaram a professora como responsável pela escolha do lugar das mesmas é muito importante levantar as outras justificativas que as crianças apresentaram para o fato de ocuparem determinados lugares na sala de aula, pois atrelados a tais justificativas podemos perceber outros elementos valorizados dentro da sala de aula mediados pela organização do espaço.

Depois da escolha da professora a justificativa mais dada pelas crianças relaciona-se à facilidade de enxergar a lousa, ou seja, a maioria das crianças destaca que existem alguns lugares em que a lousa fica mais visível, porém crianças que ocupam lugares diversos alegaram a mesma justificativa. Exemplos:

“Da pra vê melhor e é mais bom pra mim.”

“Para ficar mais perto da lousa.”

“É mais fácil para ver.”

“Porque eu gosto de ficar no meio para ver toda a lousa.”

Mesmo com o fato de a maioria dos lugares serem escolhidos pela professora, muitas crianças alegam gostar do lugar ou se acostumarem a ele, pois não podiam mudar:

“A professora escolheu e eu queria sentar lá.”

“A primeira vez que eu sentei, eu me acostumei. Às vezes a professora coloca cada um em um lugar.”

A bagunça e a “conversa” também apareceram muitas vezes nas justificativas das crianças em sentar em determinado lugar, porém nesta justificativa há sempre a intervenção do professor. Exemplos:

“Ela que escolhe às vezes ela muda de lugar quando alguém está fazendo bagunça ou eu...”

“Antes eu podia escolher onde sentar, mas porque eu fazia muita bagunça a professora me colocou em um lugar fixo. Alguns podem escolher outros não.”

“Porque eu converso às vezes e a professora pede para eu sentar perto dela”

Muitas das explicações das crianças em relação ao lugar que ocupam estão diretamente ligadas ao controle que as professoras têm da sala, ou seja, existe uma relação íntima entre o espaço físico ocupado e organizado e as relações pessoais e hierárquicas dentro da sala de aula. Esta ideia também fica evidente quando as crianças destacam que determinados lugares fazem com que elas prestem mais atenção ou as ajudam a melhorar o rendimento, ou seja:

“Porque eu gosto de ficar na frente para prestar mais atenção.”

“Porque eu to ruim e tenho que ficar na frente.”

Tais alegações destacam que existem lugares socialmente valorizados para devidos fins, ou seja, se para “prestar mais atenção” ou “deixar de ser ruim” é necessário sentar-se na frente, dentro desta lógica ficar atrás ou no fundo pode denotar fins desvalorizados como conversar mais, bagunçar ou não prestar atenção.

Existe uma padronização dos espaços da sala de aula conforme as relações travadas no interior da mesma, ou seja, existem espaços valorizados e espaços desvalorizados, e as crianças que os ocupam carregam o estigma do lugar. As crianças afirmam o tempo todo que “fulano senta atrás porque é bagunceiro” ou “fulano senta atrás porque é quieto”, assim a ocupação do espaço e as representações das pessoas vão se fundindo criando estigmas, representações negativas ou positivas, estereótipos, entre outros.

Isso também passa pelas nossas concepções do que seja o melhor aluno, o pior aluno, o mais quieto, o mais bagunceiro, o que vai passar de ano, o que vai ser alguma coisa na vida e o que não vai virar nada. A isso atribuímos certas características que acabam se transformando em clausuras, difíceis de o aluno escapar. São clausuras, pois atribuímos um sentido como se fosse a verdade e são estereótipos (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p.58)

O mais preocupante é que estas relações espaços-representações, que estão se mostrando estereotipadas e muitas vezes negativas, estão sendo mediadas pelos professores ou, muitas vezes, criadas por eles, uma vez que estes determinam os lugares.

A frase de uma criança nos chama muita atenção quando vem reforçar esta ideia. Vejamos:

“Eu tive que trocar com uma amiga porque ela faltou na prova, antes eu sentava na 1ª fileira, a professora trocou de lugar e depois a professora não destruiu. A professora disse que meu lugar era ali agora. Eu preferia o anterior.”

A fala desta criança destaca a arbitrariedade do professor quando lidou com a situação, pois além de a criança não poder escolher o lugar em que se sente melhor para sentar ela ainda tem que aceitar as mudanças sem justificativas claras para tal situação. Qual o significado que esta troca tem nas representações que as crianças constroem umas das outras? A troca em si não fez sentido concreto algum para a criança que perdeu seu lugar, porém, qual o valor atribuído à criança que agora permanece no local que outrora não pertencia a ela?

Para finalizar destacamos uma frase que reforça bem o fato de os lugares terem sentidos outros para além da posição física ocupada:

Pesquisadora: _ Por que você está neste lugar (carteira posicionada na frente)?

Criança: _ Porque a professora me vê mais, porque quando eu sentava aqui (apontou um lugar no fundo) ela não me via muito.

Podemos interpretar esta fala como mais um exemplo de controle por parte do professor que precisa ter a visão de tudo e de todos. Ou podemos ir além e nos indagar: Existem determinados espaços da sala de aula que as crianças que os ocupam são invisíveis? Quem escolhe estes lugares? E estas crianças?

O presente trabalho destacou, até então, que na maioria das vezes os lugares são escolhidos pela professora e que existem lugares mais valorizados e menos valorizados pelos sujeitos que ocupam a sala. Desta forma, podemos dizer que as professoras determinam quais são os alunos que usufruirão dos locais mais ou menos valorizados na sala de aula, uma vez que não é proposto o rodízio nem outras formas de se organizar este espaço. Nesta dinâmica é a própria professora quem determinará quem será visto e quem será esquecido, quem será beneficiado ou quem será prejudicado com o espaço ocupado.

Em 1996, Soligo, ao estudar as atitudes de professoras brancas frente às crianças negras, identificou que “as crianças negras ocupam, de fato, o local menos privilegiado na sala de aula, interagem menos com a professora e não recebem tarefas delegadas (não são escolhidas pela professora para ajudar, ir ao quadro, etc.)”. Assim, percebemos que os espaços ocupados pelas crianças na sala de aula não são escolhidos de forma aleatória, ou seja, as escolhas das professoras estão sendo direcionadas a partir das representações negativas ou positivas que as mesmas possuem acerca da criança e de seu comportamento. Esta atitude da professora muitas vezes é orientada pelos preconceitos que a mesma tem da criança, bem como pelos rótulos que a ela foram destinados a partir das próprias relações travadas no interior da sala de aula.

Tais atitudes e posturas docentes continuam, portanto, destinando à criança negra um lugar de menos prestígio, demarcando assim relações assimétricas de raça na sala de aula e compartilhando/construindo representações negativas acerca da criança negra que ocupa um “lugar” desvalorizado no contexto da escola.

O ESPAÇO OCUPADO PELAS DEMAIS CRIANÇAS DA TURMA NA SALA DE AULA

Questionamos todas as crianças sobre os lugares que seus colegas de classe ocupavam, porém desta vez delimitamos mais nossos questionamentos, pois o intuito era saber quem eram as crianças que ocupavam os espaços da frente e os espaços do fundo e os motivos pelos quais isso acontecia, uma vez que, sabíamos que existiam sentidos sociais para estes espaços e, deste modo, poderíamos comparar os dados do lugar que as crianças pretas, pardas e brancas ocupam.

Neste momento as crianças não demonstraram fantasiar o lugar dos colegas, mesmo porque esta pergunta não afetava seus desejos de sentar em um ou outro lugar, pois era do “outro” que estávamos falando. Cremos que este distanciamento trouxe dados mais claros de serem observados.

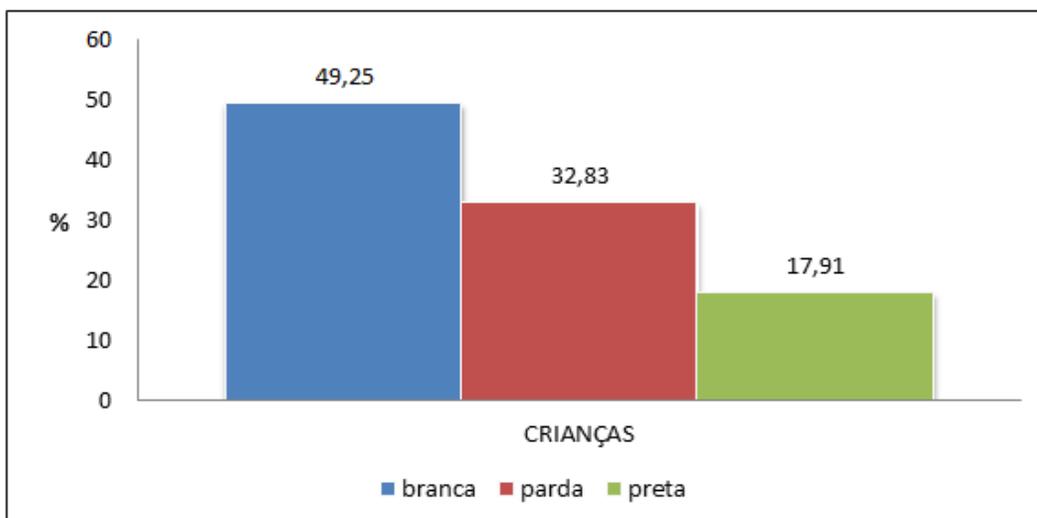


Gráfico 6. Figuras escolhidas pelas crianças para representarem os amigos que sentam sempre na *frente*.

Podemos perceber com os dados do gráfico acima que quase 50% das crianças que ocupam sempre a frente da sala são alunos brancos, em segundo lugar os alunos pardos com 32,83% e em terceiro os alunos pretos, com uma porcentagem bem inferior aos outros, 17,91%.

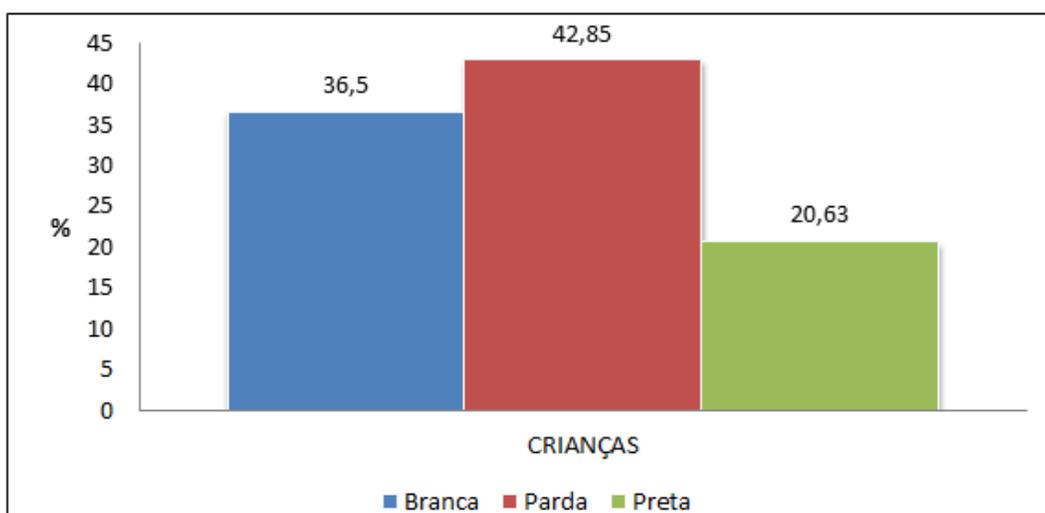


Gráfico 7. Figuras escolhidas pelas crianças para representarem os amigos que sentam sempre no *fundo*.

Já neste gráfico percebemos que a porcentagem de crianças pretas que sentam no fundo, 20,63% é a menor comparada a dos pardos que configura 42,85% e a dos brancos que configura 36,5%. Porém, se compararmos as crianças que sentam sempre na frente e as crianças que sentam sempre no fundo é possível perceber que entre as crianças negras (pretas e pardas) há uma porcentagem maior das mesmas sentando-se sempre no fundo da sala. Ou seja, a porcentagem de crianças pretas que sempre sentam no **fundo** da sala aumenta em 2,72% em relação à porcentagem das que sentam sempre na **frente**; entre as crianças pardas o número das que se sentam sempre no **fundo** da sala é 10,02% maior do que as que sentam sempre na **frente**; já o número de crianças brancas que sentam sempre no **fundo**, ao contrário das outras, diminui em 12,23% se comparado ao número que se senta sempre na **frente**.

Reconhecemos que sentar à frente da sala ou atrás tem motivos diversos que modificam de uma sala de aula para outra. Segundo as justificativas das crianças percebemos que nem sempre é negativo sentar no fundo e positivo sentar atrás ou vice-versa. Porém, não podemos esquecer que 98% das crianças posicionaram a figura da professora ao lado da lousa, ou seja, na frente da sala, assim sendo, as crianças que se encontram na frente são colocadas lá, na maioria das vezes, pela professora, o que torna a distância entre eles menor. Além disso, quando as crianças falam dos benefícios trazidos pelo lugar como: “prestar mais atenção” ou “ser ajudado pela professora”, estes se referem sempre ao espaço da **frente** da sala e não do **fundo**.

Assim como na pesquisa feita por Soligo (1996), a distribuição espacial dos alunos nas salas de aula parece ser um indicador de atitudes preconceituosas, pois o fundo da sala, que é ocupado com maior frequência pelas crianças negras agrega representações negativas claras além de um distanciamento evidente do professor.

Para justificar o porquê de seus amigos sentarem sempre na frente ou sempre no fundo as crianças utilizaram motivos bem variados: a vontade da professora, a estatura da criança, o uso de óculos, a bagunça e a conversa, a dificuldade de realizar as tarefas, a ordem de chegada, bom comportamento e o gosto. Ademais, muitas crianças alegaram não saber os motivos.

Observando tais justificativas das crianças sobre os lugares ocupados por seus amigos percebemos que estas alegam motivos bons e ruins, ou seja, trata-se de um

conjunto de sentidos positivos ou negativos atribuídos ao lugar ocupado, sendo ele na frente ou no fundo.

Para entender melhor sobre os motivos das crianças em sentar sempre no fundo ou sempre na frente, dividimos as justificativas entre: **“motivos bons”**, **“motivos ruins”** e **“não sabem o motivo”**. Os motivos bons compreendem aqueles que se relacionam com: altura (crianças baixas sentam-se na frente e crianças altas atrás); uso de óculos (frente), enxergar bem (fundo); para serem ajudados pela professora (somente frente), porque gostam (frente e fundo), ou seja, tais motivos não configuram uma punição as crianças. Vejamos exemplos:

“A Lívia e a Naimi porque elas não têm problemas de visão.”

“A Isabela, porque ela não enxerga muito bem.”

“Porque eles gostam de sentar no fundo, o Bruno e a Jaqueline.”

“Tem o Vinícius, porque ele é pequeno e não enxerga se sentar atrás.”

“João Pedro e a Ana Beatriz, porque o João usa óculos e a Ana é mais baixinha.”

“Porque eles têm que ter a ajuda da professora.”

“A Vitória e a Carol é do reforço por isso sentam na frente...”

Na verdade podemos, também, levantar a hipótese de que os motivos bons classificados por nós podem, por outro lado, aos olhos das crianças, configurarem-se em motivos ruins, ou seja, não podemos afirmar que as crianças que usam óculos, são menores ou têm dificuldades não se sintam constrangidas de se sentarem à frente, uma vez que, elas não escolheram seus lugares e sim foram colocadas ali por estes motivos. Podemos dizer o mesmo das crianças que sentam sempre atrás porque são altas ou porque não tem problemas de visão. Ou seja, esses motivos podem constituir rótulos, estigmas, motivos de desvalorização, pois sabemos que no cotidiano escolar “(...) visceralmente articulado está o currículo oculto que representa um “corpus ideológico” de práticas que não estão explícitas no currículo manifesto, formalizado.” (MEC, 2005, p. 57). O currículo, neste sentido abordado, não se restringe apenas às idéias e abstrações, mas sim em experiências e práticas concretas construídas por sujeitos concretos imersos em relações de poder (GOMES, 2006, p.31)

Conforme os dados coletados, devemos destacar que a vontade das crianças, ou até mesmo sua autonomia em escolher o lugar em que se sentem melhor em ocupar não é levada em conta ou estimulada na maioria das vezes. A sala de aula tem se mostrado como um espaço de segregação por diferenças ou semelhanças. Outros modos de ocupar a sala de aula não são possibilidades para as crianças, o modelo de fileiras com carteiras próximas e distantes da lousa e da professora é o que prevalece, ou seja, é o modelo com que a criança vem lidando na sala de aula.

A partir do que as crianças afirmaram, estes modos de ocupar a sala não servem ao motivo de integração, de ajuda mútua, ou mesmo de possibilidades de experimentação do espaço, pois nem mesmo o rodízio dos espaços foi citado, o mesmo só aparece quando há ausência de uma criança ou outra e, mesmo assim, é limitado.

O espaço escolar carece, portanto de:

(...) uma diretriz educacional que possibilite uma pluralidade de visões de mundo. Um retorno à metáfora do círculo, ou seja, uma forma de conciliação possível e humana em que a voz, o escutar e ser escutado, a presença de todos e todas é condição fundamental. E aqui vale uma pequena abordagem relativa à circularidade. Para a cultura negra (no singular e no plural), o círculo, a roda, a circularidade é fundamento, a exemplo das rodas de capoeira, de samba e de outras manifestações culturais afro-brasileiras. Em roda, pressupõe-se que os saberes circulam que a hierarquia transita e que a visibilidade não se cristaliza. O fluxo, o movimento é invocado e assim saberes compartilhados podem constituir novos sentidos e significados, e pertencem a todos e todas (MEC, 2005, p.62).

Como “motivos ruins” podemos destacar: “a conversa”, a bagunça e a teimosia. Assim, podemos perceber, se analisarmos os motivos que classificamos como ruins, que o lugar que a criança ocupa pode configurar-se também em uma maneira de se castigar a criança ou de controlá-la:

“Gabriel. Ele teimava muito com a professora e ela trocou ele de lugar.”

“John fica na frente para a professora ficar de olho nele.”

“Porque ela colocou minha amiga Thais lá na frente pra gente não conversar.”

“Igor, porque ele faz muita bagunça e a professora manda ele ficar no fundo.”

É possível perceber na fala das crianças que as mesmas são mudadas de local para se “corrigir”, ou seja, uma punição por um comportamento desviante. A professora, deste modo, agrega sentidos negativos a determinados lugares na sala e, por conseguinte, produz representações sociais negativas ou positivas das crianças que ocupam estes espaços.

De fato, os professores não têm consciência de que almejam um ideal de aluno, um tipo padronizado, que aprenda do mesmo jeito e no mesmo ritmo, que todos estejam sempre atentos e tenham os mesmos comportamentos dóceis, tentando controlar, num espaço com dezenas de sujeitos “individuais”, as formas de mover-se, de falar e de estar. Esse modelo de disciplina gera focos de resistência que se manifestam justamente por aquilo que a escola tenta tanto controlar: o comportamento. Alguns alunos se submetem, outros tentam criar seus próprios espaços de liberdade e de fala por meio do movimento, da conversa, do “desrespeito às regras instituídas” (TOGNETTA, VINHA, 2007, p.26).

A terceira categoria que podemos avaliar seria o “Não sabem os motivos”, ou seja, as crianças que alegaram que não sabiam o porquê de seus amigos sentarem sempre na frente ou sempre no fundo. Creio que esta categoria é tão importante quanto as outras, pois indica que a professora nem sempre explicita os motivos pelos quais a criança deve ocupar um determinado espaço e não outro. Estas frases exemplificam o que estamos questionando:

“A professora escolhe o lugar de algumas crianças, mas tem criança que ela deixa escolher o lugar”

“O Ryan, porque a professora quis.”

Pesquisadora: _Porque ele se senta neste lugar?

Criança: _ Eu não sei, por que a professora nunca falou.

O último diálogo que julgamos ser interessante analisar é o seguinte:

Pesquisadora: _ Tem alguém que senta sempre no fundo?

Criança: _ Não! A professora não deixa ninguém sentar no fundo. Tipo de castigo. Todo mundo fica junto. Porque quase ninguém da minha sala faz bagunça para ficar todo mundo separado.

A princípio poderíamos dizer que talvez a professora tivesse outro modo de organização que possibilitasse o fato de as crianças se sentarem em lugares valorizados, ou seja, “todo mundo fica junto”. No entanto, a criança dá o motivo de a sala não ter problemas de organização: “porque ninguém da sala faz bagunça”, ou seja, este “tipo de castigo” não é utilizado por que não é necessário. Porém, a criança demonstra conhecer a lógica da exigência da tranquilidade, do silêncio, da docilidade, da passividade das crianças de tal forma que não haja nada que as possa distrair dos exercícios passados pelo professor, nem fazer sombra à sua palavra, como destaca Rego (1996).

Ademais, a fala da criança nos chamou muita atenção e como as etapas da pesquisa são complementares entre si resolvemos neste momento resgatar outras falas desta mesma criança para apontar algumas contradições que observamos no discurso da mesma. Quando perguntamos a esta mesma criança sobre quem se senta sempre na frente ela destacou: “Hoje sou eu que estou sentado na frente, mas sempre é o Gerson”. Podemos perceber que então há lugares que pertencem a determinadas crianças e que este só pode ocupar quando a criança não está, repetindo, assim, a lógica das outras salas já destacadas.

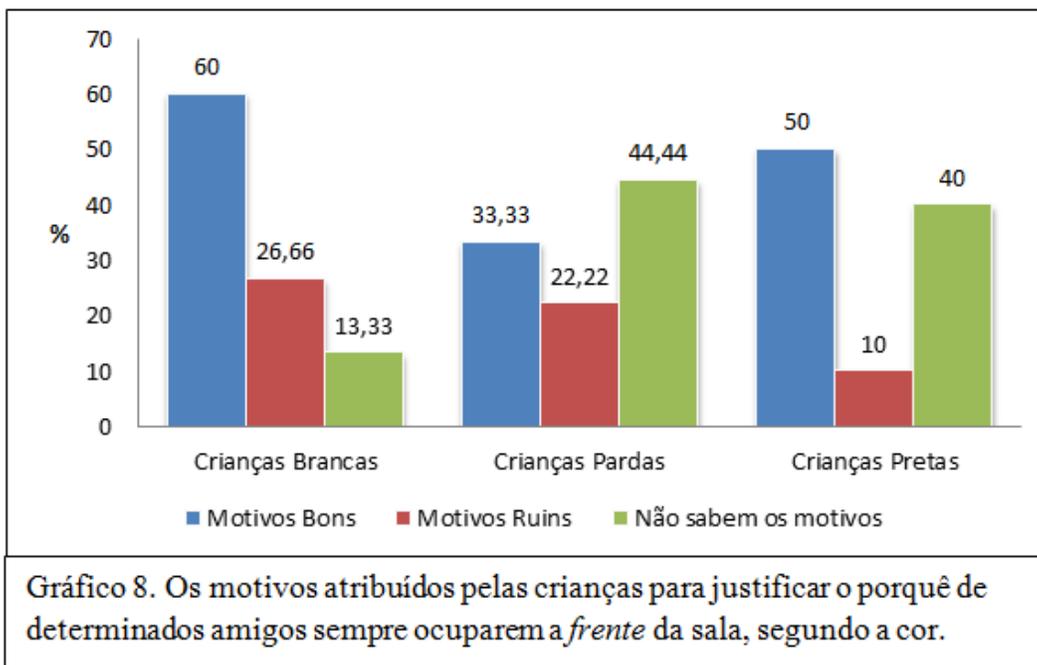
Ainda sobre esta mesma criança, podemos destacar que durante as outras etapas da pesquisa ele alegou não ter coisas boas na escola e que os amigos o “zuavam” muito. E quando questionado sobre qual pessoa da classe gostaria de ser ele respondeu: “Quase ninguém da minha sala é legal!”.

Podemos, então, perceber que a criança pode sim reproduzir certos discursos de igualdade, mas isso não quer dizer que é o que ela realmente pensa e vive na escola. “Geralmente na escola trabalha-se como se não houvesse diferenças a partir de um discurso da igualdade entre as crianças, apesar de ocorrerem práticas ostensivas de diferenciação principalmente de caráter racial e estético.” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p.56). Percebemos que esta criança citada seja um exemplo disso, pois ele mesmo foi capaz de contradizer seu primeiro discurso e dizer o que realmente sente sobre o espaço escolar que vivencia.

Em função destes sentidos variados negativos e positivos atribuídos ao lugar e ao fato de a professora determiná-los na maioria das vezes, fizemos uma organização

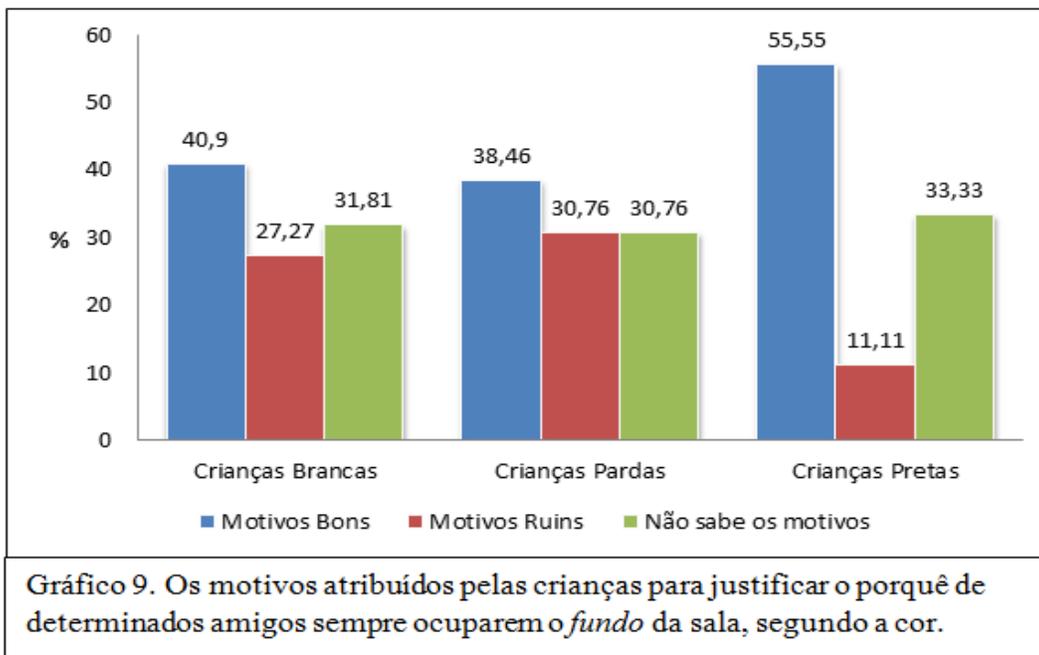
gráfica destes motivos segundo a cor das crianças para investigarmos as possíveis relações de preconceito travadas nesta teia de sentidos.

Para organizar as escolhas das crianças a partir das figuras escolhidas para representar os amigos que se sentam na frente elaboramos o gráfico seguinte. Vejamos:



O gráfico acima aponta que 60% das crianças brancas se sentam na frente por motivos bons, entre as crianças pretas esta porcentagem cai para 50% e entre as crianças pardas a porcentagem diminui ainda mais, ou seja, 33,33%. Podemos destacar, também, que como forma de punição, na maioria das vezes, a professora trás para perto de si 26,66% das crianças brancas, 22,22% das crianças pardas e, apenas, 10% das crianças pretas. Ademais, a porcentagem de crianças que não sabem os motivos de sentarem sempre na frente é: 44,44% das crianças pardas, 40% das crianças pretas e 13,33% das crianças brancas.

Abaixo podemos ver o gráfico dos motivos atribuídos pelas crianças para o fato de seus amigos se sentarem sempre no fundo:



Ao observarmos os dois últimos gráficos podemos acrescentar que a maioria das crianças brancas ocupa a **frente** da sala por bons motivos e, por outro lado, por bons motivos a maioria das crianças pretas (55,55%) ocupa o **fundo** da sala. Devemos lembrar que entre os bons motivos de se manter a criança sempre no **fundo** da sala não encontramos a “ajuda da professora” como justificativa, pois esta justificativa foi dada somente para os que sempre ficam na **frente**. Ademais, a quantidade de crianças pardas que ficam no **fundo** por motivos ruins é a maior, ou seja, 30,76%, seguida pelas crianças brancas com 27,27% e pelas crianças pretas com 11,11%.

Em relação às crianças que não sabem os motivos de ficarem no fundo os números são bem parecidos e para nós vem reforçar a arbitrariedade do professor para com todas as crianças na hora de determinar os lugares que estes sentarão o ano todo, ou no mínimo a omissão dos porquês dos lugares serem ocupados por determinadas crianças e não outras.

Diante dos dados a configuração de muitas salas de aulas nos indica as relações de poder e hierarquia que são travados no interior da escola. A professora destina as crianças negras espaços menos privilegiados na sala de aula, instaurando relações de poder permeadas por representações sociais negativas que desvalorizam as crianças que ocupam determinados “lugares” na sala de aula.

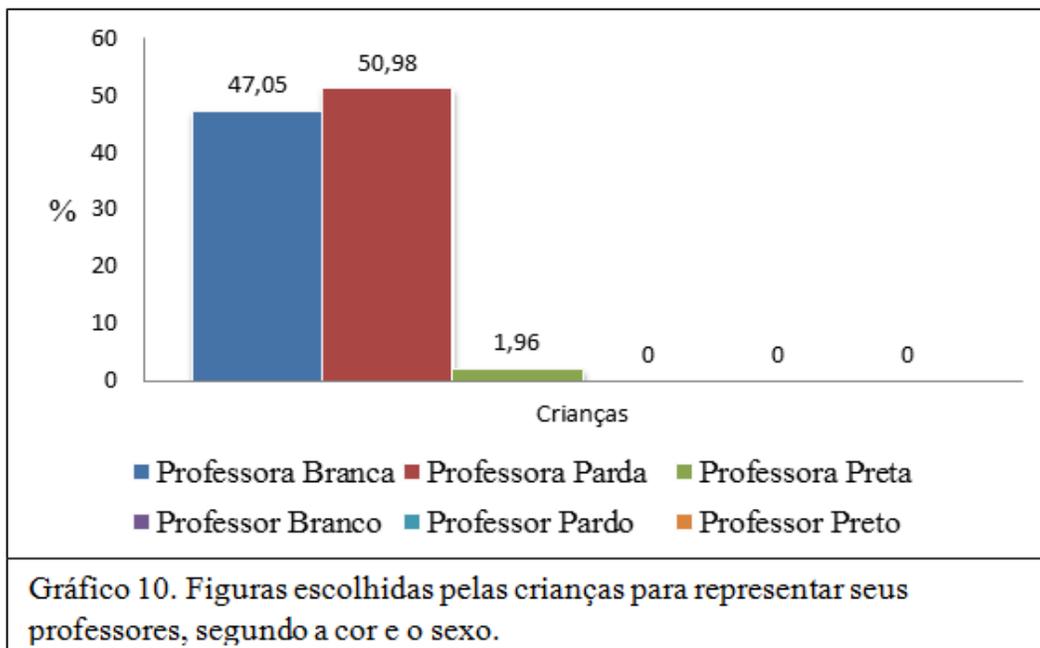
Ao longo da história, foi construído no Brasil um sistema classificatório relacionado com as cores das pessoas, nesse processo as cores “branca” e “preta” são tomadas como representantes de uma divisão fundamental do valor humano, ou seja, “superioridade” e “inferioridade” (MEC, 2003). Como podemos perceber, infelizmente, este sistema classificatório está sendo ainda hoje reproduzido no interior das escolas indistintamente e o professor como mediador da aprendizagem e do relacionamento das crianças neste espaço está, muitas vezes, permitindo ou até mesmo participando desta classificação que inferioriza a criança negra na escola sobre diversos aspectos.

A IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

Início lembrando que as figuras utilizadas para representar os professores na pesquisa continham representação de homens e mulheres pretos, pardos e brancos na mesma quantidade. Vejamos:



O gráfico a seguir aponta nitidamente o fato de o magistério ser uma profissão feminina, ou seja, não houve por parte das crianças a escolha de professores do sexo masculino, somente algumas crianças citaram um professor quando se referiram à disciplina de Educação Física.



Entre as professoras podemos perceber que a porcentagem de mulheres pardas e brancas representadas é semelhante, ou seja, 50,98% e 47,05% respectivamente. Já o número de representações de professoras pretas é muitíssimo baixo, 1,96%.

Com este dado podemos afirmar que mais da metade dos professores, segundo as crianças, pertencem ao segmento negro e, portanto poderiam ser representações positivas deste segmento para as crianças, ajudando-as a aceitarem sua condição racial. Porém, já sabemos que estas professoras assim como as outras, em sua maioria, compactuam com a lógica da hierarquização das relações na sala de aula e da inferiorização e estigmatização das crianças segundo as diferenças ou dificuldades das mesmas. Ademais, no decorrer do trabalho veremos que há pouca aceitação da criança negra em relação ao segmento ao qual pertencem enfatizando que a mediação das professoras muito possivelmente não caminha para este fim, tendo em vista pesquisas como de Soligo (1996), Cavalleiro (2001), Souza (2005) e Silva (2008), por exemplo.

A REPRESENTAÇÃO DO “BOM” E DO “MAU” PROFESSOR SEGUNDO AS CRIANÇAS

Em sua maioria as crianças atribuíram às professoras mais adjetivos positivos do que negativos. Entretanto, através destes adjetivos foi possível perceber as representações que as crianças constroem acerca do “Bom” e o do “Mau” professor.

Para definir o professor as crianças utilizaram **termos positivos** como: legal, boa, gentil, prestativa, divertida, paciente e organizada. Porém, julgamos que mais importante do que o termo era a justificativa que a criança dava ao mesmo. Exemplos:

“É boa, se a gente pede para ir ao banheiro ela deixa”

“Ela é boa, ela deixa a gente fazer pintura. Ela deixa ir no banheiro no recreio do 1º ano”

Nestas frases as crianças justificam a bondade da professora pelo fato de ela permitir que as mesmas vão ao banheiro. Se analisarmos tal afirmação podemos destacar que além de a criança não poder decidir o local onde se sentará, também, não tem autonomia para decidir nem sobre o momento de atender às suas necessidades de caráter biológico como ir ao banheiro.

Segundo Abramowicz (2001):

O cotidiano escolar é regido por tempos estritos para os acontecimentos. O tempo socialmente necessário (que é uma média arbitrária definida pela professora) para determinada lição, o tempo para falar, para o recreio, para ir ao banheiro, para a merenda. O cotidiano escolar é pontuado por um sinal. Pontua o tempo que é sempre acompanhado por uma certa ansiedade e angústia demonstradas pelas crianças por algum movimento: risos, gritos e palmas. As crianças não dominam o tempo obedecem-lhe, até que seus corpos acabam por funcionar de acordo com este tempo determinado por outros: a vontade de comer, de ir ao banheiro (p. 42).

Tendo em vista que é a professora que organiza os tempos e os espaços na sala de aula, as atitudes da mesma frente às situações, como a permissão para ir ao banheiro, tornam-se tão importantes para a criança que passam a configurar a representação que a mesma possui desta. Ou seja, mais uma vez percebemos que a organização do tempo e

do espaço escolar está intrinsecamente ligada às representações que as crianças constroem acerca de si mesmas, dos professores e de seus colegas.

Outras justificativas vieram acompanhadas do lugar que a professora ocupa na sala:

“Muito boa! A mesa dela fica no fundo da sala. Ela fica sempre no lugar dela.”

“Ela é organizada, não gosta de bagunça. Às vezes ela senta no fundo para não atrapalhar quando copiamos a lição.”

Assim, percebemos que a criança também se atenta à ocupação espacial da professora na sala o que parece interferir, segundo as crianças, na dinâmica da aula. Como já destacamos o fato de a professora permanecer na maioria das vezes em uma carteira na frente da sala mantendo certa proximidade de alguns alunos e certa distância de outros, pelo fato de os mesmos estarem enfileirados, além de indicar uma relação hierárquica e não cooperativa na sala de aula, indica também os tipos de relações que são travadas entre alunos próximos e os distantes. Isso se reforça quando a criança alega: “ela fica sempre no lugar dela” ou quando destaca que a professora somente se desloca para não atrapalhar no momento de copiarem a lição. Desta maneira reafirmamos que as representações da criança acerca da professora, também, levam em conta o modo a mesma se coloca no espaço da sala de aula.

Em 2008, Kawakami realizou um estudo sobre as representações sociais do professor a partir de entrevistas, com 40 pessoas com idade entre 14 e 77 anos, e imagens contidas na internet. Identificou entre outras coisas que o professor era representado como despreparado e muitas vezes despreocupado com a educação.

Em contrapartida a estas representações supracitadas, muitas crianças que fizeram parte do nosso estudo destacaram representações positivas das professoras atreladas a questão do seu trabalho enquanto mediadora da aprendizagem, ou seja, elogiavam a mesma no sentido de valorizar o seu trabalho, como alguém que se preocupa em ensinar. Exemplos:

“Ela explica as coisas para todos fazerem, passa lição, fala para fazer pesquisa, olha o caderno, passa conta. É legal!”

“Ela é legal, ela dá coisa pra gente escrever na lousa. Ela dá Artes.”

“Ela escreve coisas na lousa, corrigi, passa texto, prova. Ela é legal!”

“Ela é boazinha. Ela quer que a gente seja bem educado. Ela ajudou a gente bastante na leitura e na escrita.”

“Ela é legal, ela explica bem e dá atenção.”

“É legal, ensina bastante coisa, tem paciência.”

Deste modo, percebemos que as crianças citam diversos elementos que configuram a vivência deles na sala de aula e tais elementos se repetem em algumas falas, ou seja, há elementos comuns nas representações sociais das crianças acerca do professor. Assim, compreendemos que os elementos que se relacionam aos conteúdos aprendidos configuram fortemente as representações de professor, ou seja, texto, leitura, escrita, contas, artes. As crianças demonstram, em muitos momentos, que valorizam o professor quando o mesmo parece estar agindo no sentido de cumprir ou ensinar tais conteúdos:

“Ela quer sempre o melhor para nós. Ela quer que a gente vá para a 5º série mais avançado com as coisas na ponta da língua.”

Outro ponto interessante é que as crianças, também, destacam e valorizam a questão do método, o modo como a professora age, os meios que ela utiliza para ensinar, pois enfatizam ações como: “Ela explica”, “dá atenção”, “olha o caderno”, “manda fazer pesquisa”, “escreve coisas na lousa”, “corrigi”, “passa prova”. Por outro lado, poucas crianças associaram a professora à questão do brincar e da diversão e quando o fizeram deixaram ressalvas ou contradições:

“É legal, ela brinca com a gente e dá bastante lição”.

“Ela é legal, ela tem atenção com a gente. Quando ela precisa ela briga, mas ela é sempre divertida com a gente.”

Na fala da primeira criança há ênfase no brincar, porém há, também, o destaque para a produtividade escolar: “bastante lição”. Já a segunda, enfatiza a atenção e a diversão da professora, mas relativiza colocando a questão da “briga”.

É interessante analisar a capacidade das crianças em pontuar os elementos que conformam suas representações acerca dos professores a partir de aspectos nem sempre compatíveis, nem sempre puros poderíamos dizer, ou seja, suas representações são construídas por meio de aspectos diversos que podem ser complementares ou até mesmo conflitantes. Torna-se claro, portanto, que o que configura as representações do professor pela criança é um conjunto de elementos que podem ser positivos e, também, podem ser negativos, como apontam algumas falas:

“Ela é boa, mas se a gente fizer bagunça ela fica brava.”

“Ela é boazinha. Quando alguém faz bagunça ela xinga. Ela manda calar a boca.”

“Se a gente bagunçar ela grita, mas ela nunca manda a gente para a Maria (Diretora). Ela conversa.”

“É legal, não grita muito, deixa a gente brincar, não passa muita lição... As vezes ela é chata, mas ela é boa quando a gente fica quieto.”

Em suma, mesmo esboçando os aspectos que configuram a representação de um “bom” professor, a criança deixa claro os outros aspectos que relativizam essa representação positiva. Tal relativização fica clara nas contradições percebidas e apontadas pelas crianças acerca do comportamento do professor para com a turma, ou seja, “é boa, mas brava”; “é boa, mas xinga”; “é boa, mas manda calar a boca”; “conversa, mas grita”. Tais afirmações, que mostram dois lados de uma mesma representação, talvez venham no sentido de nos indicar que a criança não concorda com todas as atitudes da professora, mas isso não impede que ela represente a mesma positivamente a partir de outros aspectos.

Outro dado importante na pesquisa de Kawakami (2008) é de que as representações sociais identificadas pela estudiosa apontam que as representações acerca do professor são ambíguas, pois ao mesmo passo que as pessoas afirmam que o professor é muito importante hoje para a sociedade elas se mostram, também, conscientes de que em tempos anteriores, o professor era dotado de mais prestígio social, tanto pelo respeito que tinha das pessoas quanto pelo retorno financeiro.

Como já destacamos os elementos que configuram as representações das crianças acerca de seus professores também abarcam ambiguidades. No entanto, devemos notar

que os elementos que conformam as representações das pessoas entrevistadas por Kawakami (2008) diferem bastante dos elementos que configuram as representações das crianças. As pessoas entrevistadas por Kawakami, jovens e adultos, situam o professor num contexto social amplo, pois abarcam a questão financeira e a questão do prestígio, por exemplo. Já as crianças não comparam os professores atuais com os anteriores, nem mesmo aparecem em suas falas observações que situam o professor fora da sala de aula. Pelo contrário, as crianças em sua maioria destacam as atitudes dos professores dentro da sala de aula, as mesmas representam o professor, em sua maioria, a partir do seu cotidiano imediato.

Um outro dado interessante do estudo de Kawakami (2008) é o que destaca que a população culpabiliza o professor, indivíduo mais próximo de sua educação, pela ineficiência e falta de qualidade da mesma. No entanto, na fala das crianças entrevistadas por nós, podemos perceber que as mesmas se culpam pelas atitudes ruins da professora. Assim, todo o comportamento que parece não ser bom justifica-se pelos erros das próprias crianças e não dos professores.

Além disso, no discurso da criança fica nítido outras relações que se estabelecem na sala de aula, nas quais o professor justifica sua reação pela ação do aluno. Esta culpabilização da turma ou de algumas crianças pelas atitudes que o professor toma configura fortemente a representação das crianças acerca do professor. Vejamos outras falas que deixam esta ideia mais explícita:

“Ela é boa com quem é bom.”

“Boa... Para quem é ruim para ela, ela é ruim. Para quem é bom ela é boa.”

“Ela é legal com quem é legal e chato com quem é chato. Ela é divertida. Comigo algumas vezes é legal... As vezes ela fica brava quando eu converso com alguma amiga.”

Outro dado que pode ser levantado acerca das representações de professor é o que envolve a relação com a família e a figura da mãe, no entanto, não foi frequente tal representação. Vejamos:

“Legal! Ajuda bastante. Ela pega no pé e manda bilhete quando o filho faz bagunça, mas é só para melhorar.”

“É legal! Ela é igual a uma mãe, ela bota a gente na linha. As vezes ela grita com nós.”

Percebemos que nas duas frases acima há indícios da ideia de controle de disciplina que se relaciona intimamente com a questão familiar, ou seja, quando há indisciplina a família é contatada. Já na última frase podemos dizer que a representação da criança vem no sentido de reforçar a autoridade do professor, tal representação pode ser reafirmada no meio familiar.

Segundo Foucault (1997) as “disciplinas” são os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade. Neste sentido, a disciplina fabrica os corpos submissos e dóceis, ou seja, obedientes.

Podemos perceber que as representações das crianças acerca da escola trazem o aspecto disciplinar muito forte, ou seja, o controle exercido pela escola e com a anuência da família fica evidente na fala das crianças. Sabemos que a disciplina e a obediência servem a propósitos de silenciamento acerca de questões importantes como a do racismo, por exemplo. Neste sentido, esta prática pedagógica que silencia a criança e não visa seu desenvolvimento autônomo não nos ajuda a educá-las como cidadãos críticos capazes de recusar modelos e padrões impostos e questionar as “verdades” dominantes que servem a propósitos de inferiorização de uns pelos outros.

Acerca das representações puramente negativas, ou seja, as representação que podemos designar como de “mau” professor, destacamos que os **termos negativos** se resumem a “brava” e “grita”. Vejam:

“É muito brava passa lição muito rápido.”

“Brava! Vixe! Ela fica mandando eu fazer a lição.”

“Ela passa muita lição,então vou colocá-la perto da lousa.”

“Ela grita quando tem bagunça, ela fica brava e deixa as vezes sem recreio.”

As frases acima destacam a lição como eixo das representações negativas da professora. O termo lição acompanhado dos termos “rápido” e “muito” destacam a negatividade atribuída à representação do professor em função de uma prática que

anteriormente foi valorizada por outras crianças. Ademais, a briga e a bagunça aparecem novamente relacionadas, porém com um outro elemento que é o castigo.

Para finalizar acreditamos ser importantante destacar o discurso de uma criança que nos ajuda a entender que realmente existem representações acerca do professor que pertencem ao senso comum, que as crianças vivenciam e com que compartilham representações:

Pesquisadora: _ Como sua professora é com a turma?

Criança: _ Do jeito que ela tem que ser. Do jeito que as professoras são.

Pesquisadora: _ E como as professoras são?

Criança: _ Ela faz prestar atenção nela! E quando os alunos bagunçam muito mandam eles para a diretoria. Essas coisas assim...

É interessante que a criança ao destacar que a professora é do “jeito que as professoras são” espera da pesquisadora uma compreensão porque julga que a representação que a mesma tem do professor e do que ele faz é comum a todas as pessoas. A criança ressalta, portanto, atitudes comuns a todas as professoras que ela conhece, comuns nos discursos os quais ela tem acesso, comuns aos meios de comunicação com que ela mantém contato. Assim, percebemos que as representações acerca do professor não se constroem apenas no interior da escola, mas são atravessados pela cultura mais ampla.

O LUGAR QUE O PROFESSOR OCUPA NA SALA DE AULA

Poucos alunos quiseram trocar o professor de lugar depois de colocá-los no desenho da sala de aula. A figura que representava o professor ficou na maioria das vezes na carteira na frente da sala de aula. Somente duas crianças quiseram colocar o professor em outro lugar. Um deles colocou a professora próxima a lousa como se estivesse escrevendo, justificando que a mesma passa muita lição. Outra colocou a professora do lado de um amigo e disse que a mesma “anda pela sala”. As crianças que destacaram que a professora anda pela sala justificaram que a mesma o faz para corrigir a lição, olhar o caderno e para tirar dúvida com as outras professoras. Este cenário

descrito pelas crianças nos aponta representações sociais vinculadas a perspectivas pedagógicas tradicionais, ou seja, aspectos de uma cultura escolar comum a muitas redes de ensino ficam evidentes nas falas das crianças quando estas evidenciam o fazer do professor através de suas representações sociais.

2ª ETAPA

O QUE MAIS TEM NA ESCOLA?

Com este questionamento foi possível resgatar quais os outros elementos da escola que contribuem mais fortemente com as representações que as crianças constroem acerca da instituição em questão. Quais outros aspectos que configuram a escola foram lembrados pelas crianças? O que estes aspectos têm em comum?

Ao pedirmos às crianças que retirassem suas figuras do desenho da sala de aula e as colocasse no desenho do pátio estávamos realmente querendo extrapolar os limites da sala de aula, ou seja, queríamos identificar outros espaços, atividades ou pessoas socialmente valorizadas pelas crianças.

Ao perguntarmos sobre o que mais tem na escola, percebemos que as crianças em sua maioria destacaram mais os aspectos referentes ao espaço físico. Acreditamos que tais respostas se devem ao fato de já termos falado nas etapas anteriores sobre os amigos e sobre os professores. Por outro lado, a escolha em enfatizar o espaço físico da escola destaca a importância e a influência que a organização física/estrutural da escola tem sobre as representações das crianças acerca da mesma. Segundo Moscovici (2003), “(...) nós percebemos o mundo tal como é e todas nossas percepções, idéias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase-físico em que nós vivemos.” (p. 30)

È importante ressaltar que nesta etapa as crianças podiam destacar livremente os aspectos acerca da escola. Ao todo foram citados 51 aspectos diferentes, dentre os quais 30 se referem aos espaços físicos, 9 se referem às coisas/objetos, 6 se referem às pessoas e 6 se referem às atividades.

O aspecto mais citado pelas crianças foi a quadra, lembrada por 67,34% das crianças, em seguida, temos a sala de informática, lembrada por 40,81% das crianças, em terceiro lugar temos a biblioteca, destacada por 32,65% das crianças. Assim,

podemos destacar não apenas a existência dos espaços físicos lembrados, mas a relevância deste espaço por ter sido lembrado por um número expressivo de crianças.

A quadra, a informática e a biblioteca são todos espaços coletivos socialmente valorizados pelas crianças, pois além do grande número de crianças que escolheram destacar estes espaços, veremos na 3º etapa da pesquisa que as crianças associam tais espaços ao que é bom na escola.

Sobre tais espaços as crianças acrescentaram:

“A informática é aberta para jogar, a biblioteca é aberta para a gente ler...”

Na escola cuja criança fez esta fala é uma prática da instituição deixar as crianças aproveitarem tais espaços durante o recreio, assim percebemos que em todas as entrevistas referentes a esta escola estes aspectos foram ressaltados, ou seja, estes espaços eram realmente valorizados pelas crianças por que havia um uso cotidiano destes que as deixava aparentemente satisfeitas.

Porém, devemos destacar que as representações sociais das crianças acerca da escola se constroem de elementos diversos sendo estes positivos ou negativos, e alguns aspectos são socialmente valorizados a partir de outras vivências da criança que não somente a escola. Temos como exemplo maior disso a sala de informática, pois as crianças, mesmo lembrando-se deste espaço com frequência, destacavam experiências negativas com a sala. Vejam:

“A gente tinha aula de computador quando tinha pouca pessoa, mas a professora Dirce tirou.”

“Sala de informática: antes a gente ia, agora não.”

Percebemos, portanto, que o uso da sala de informática podia não ser valorizado dentro da unidade escolar, porém a criança já possuía representações acerca destes espaços que a fez relacioná-los. Segundo Duveen (2003) “As representações são sempre um produto da interação e comunicação e elas tomam sua forma e configuração específicas a qualquer momento, como uma consequência do equilíbrio específico desses processos de influência social.” (p.21).

Podemos ressaltar que a diretoria foi um aspecto, também, muito lembrado pelas crianças, ou seja, é um elemento que caracteriza fortemente a escola, porém a figura do diretor foi destacada apenas uma vez nesta etapa o que reforça que o espaço diretoria pode possuir para as crianças mais significados do que a figura do diretor em si. Tal hipótese é reforçada quando pedimos nesta mesma etapa da pesquisa que a criança colocasse outros adultos na figura do pátio e as mesmas optaram pouquíssimas vezes em destacar a figura do diretor.

É importante perceber que nem sempre os elementos mais destacados pelas crianças nas entrevistas são aqueles em que elas possuem boas experiências relacionadas. O parque é um bom exemplo desta ideia. O mesmo foi destacado por 20,4% das crianças, sabemos que muitas crianças estimam a atividade do parque, porém sabemos também que nem todas as escolas possuem parque ou que em algumas delas os parques são utilizados somente pelas crianças menores. Exemplo:

“O parquinho das crianças pequenas.”

As crianças destacam, portanto, que dentro da escola eles não usufruem do parque, mas o parque é valorizado pelas mesmas baseado em outras vivências da criança com este espaço.

Vejamos outra frase acerca do parque:

“Tem parque, Parque Serra Dourada, ou a gente fica na sala jogando Dama, Xadrez”

Esta outra criança estuda em uma escola que fica acoplada a um Parque Municipal que as mesmas usufruem como se fosse uma extensão da escola. Neste caso a ideia de parque para estas crianças é bem distinta das outras e supervalorizada na escola pelo uso que se faz do mesmo. O parque atrelado à escola possui sentidos diversos para crianças de salas e escolas diferentes, indicando que a estrutura e a organização escolar de cada município proporcionam experiências diferentes para as crianças que acessam suas escolas. Assim, o parque que no senso comum se configura como algo muito valorizado pelas crianças, passa a ter representações bem distintas devido ao tipo de apropriação

que a escola permite que a criança faça do mesmo. Veremos no decorrer da pesquisa outros exemplos em relação à diversidade de representações acerca do parque.

Outros aspectos, que foram menos mencionados, nos ajudam a compreender como as representações da escola são construídas a partir de elementos diversos peculiares a cada criança. Ou seja:

Sala de Xadrez: “Eu sou bicampeão de jogo de dama.”

Matemoteca: “A gente aprende matemática usando jogos, a gente vai duas vezes por semana.”

Brinquedos: “Os brinquedos para as criancinhas brincar.”

Recreio: “Tem intervalo para a gente brincar e comer.”

Quando analisamos outros aspectos citados por poucas crianças percebemos que muitos elementos são percebidos pelas mesmas de formas distintas, ou seja, são valorizados ou não valorizados por motivos próprios a cada criança. Ser campeão de dama instigou um menino a citar a sala de xadrez, no entanto, na mesma escola outras crianças que também tem acesso à sala não a citaram. Os brinquedos, por exemplo, foram pouco citados, porém uma das crianças fez questão de citá-los e destacar que quem faz uso dos mesmos são crianças pequenas e não as turmas com crianças mais velhas a qual ela se inclui. Outros elementos lembrados fazem referência direta ao cotidiano da criança, ou seja, o recreio, citado por poucas crianças, mas destacado como espaço para se alimentar e brincar, ou mesmo, os amigos, citados por poucas crianças, também, e justificado como: “amigos para brincar.” As crianças, ao ressaltarem os aspectos da escola justificam com base na sua vivência cotidiana, ou seja, sabemos que o sentido do recreio e dos amigos para outras crianças podem ser totalmente diferentes.

Outros espaços como a secretaria, a sala de vídeo, sala dos professores, cozinha, sala de recuperação, refeitório, pátio, corredor, praça, quiosque, brinquedoteca, sala de artes, espaço de sol, sala de jogos e de leitura, entre outros, também foram citados, exemplificando assim o modo como às crianças se recordaram de espaços físicos diversos que compõem a escola, que são valorizados de forma, também, diferente por cada criança. Outras pessoas como as coordenadoras, as monitoras e cozinheiros foram

destacados, assim como algumas atividades: futebol, aula de Educação Física, passeio, etc.

Compreendemos com esta etapa que existem espaços, pessoas e atividades socialmente valorizadas dentro da escola, mas que as relações cotidianas da criança fora da escola complementam, modificam, transformam e ajudam a construir as representações que ela tem dos elementos intrínsecos as instituições escolares.

Moscovici (2003) afirma que:

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.” (MOSCOVICI, 2003, p.41)

O estudo das representações acerca da escola mostra-nos, portanto, o quão dinâmica é a construção das representações neste espaço social. Percebemos que a comunicação e a cooperação entre as crianças permite a constituição de representações comuns acerca da escola, ou seja, determinados aspectos têm papel central nas representações das crianças, como por exemplo, os espaços coletivos. No entanto, podemos observar que nem todas as crianças compartilham das mesmas representações, uma vez que demonstram que aspectos bem diversos configuram suas representações acerca da escola. O que podemos inferir é que estas representações circulam no ambiente escolar, construindo uma realidade comum entre as crianças e que as mesmas coexistem e se relacionam, ora se opondo ora se complementando.

Assim, podemos pensar que sempre há a possibilidade de novas representações, de se representar algo diferentemente do que se representava antes, uma vez que as crianças estão vivenciando um espaço heterogêneo no que tange às suas representações acerca da escola e de todos os elementos e sujeitos que a compõem.

Tal constatação é importante quando o que está em jogo são representações arraigadas de grupos e pessoas que são negativamente percebidos no ambiente escolar. Desta maneira, podemos compreender que há possibilidades de mudanças nas representações das crianças acerca do segmento negro, sendo elas brancas, pretas ou

pardas. Que a tensão/conflito entre as representações negativas e positivas deste segmento podem produzir novas representações.

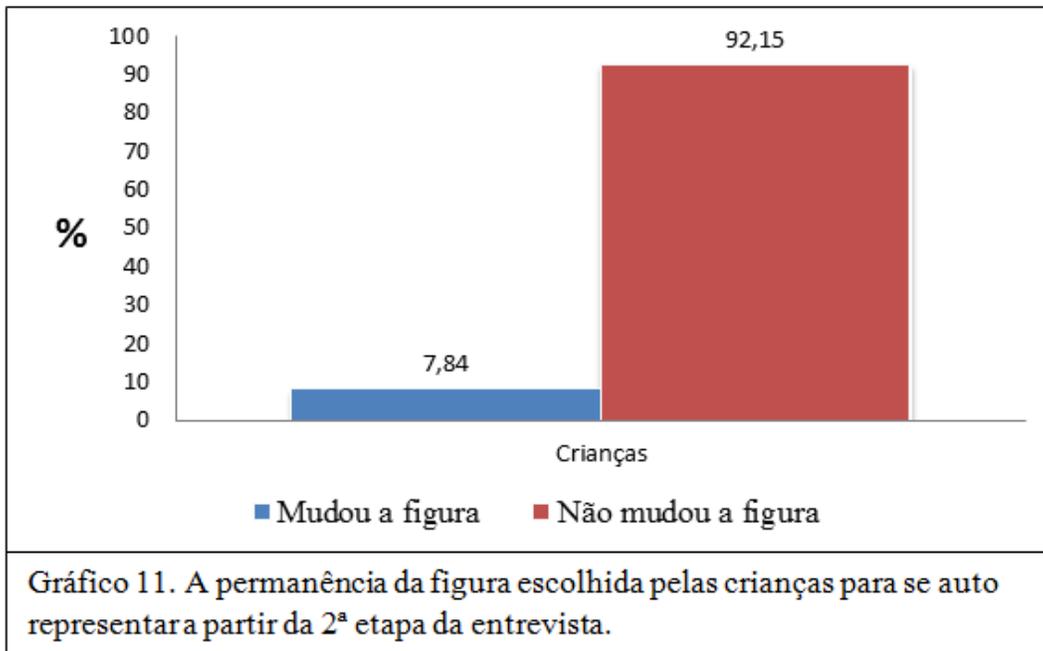
Percebemos representações sociais distintas coexistindo quando observamos que mesmo a criança negra sendo discriminada dentro do espaço escolar, esta ainda possui representações positivas acerca da escola. Sabemos que isso ocorre à custa, muitas vezes, da negação de sua identidade, porém já nos mostra um foco de resistência da criança negra em um espaço que não a acolhe.

Sabendo das possibilidades de transformação das representações negativas acerca do negro, a escola deve assumir a responsabilidade por essa transformação, ou seja, criar mecanismos de representar positivamente e valorizar a criança negra e seu segmento de origem. Mas para tanto,

(...) faz-se necessário romper com os preconceitos e estereótipos, rejeitar estigmas e valorizar a história de cada um. Por vezes, em sala de aula, somos levados a concluir que ensinar é transmitir conhecimentos para alguém que não sabe. E esquecemos que as pessoas, e as crianças em especial, têm uma vida antes e fora da escola. Uma prática pedagógica que promova a auto-estima necessariamente necessita estar comprometida com a promoção e com o respeito do indivíduo e suas relações coletivas (ROMÃO, 2001, p.163).

QUEM É VOCÊ NESTE ESPAÇO?

Ao trocarmos o desenho da sala de aula pela do pátio, as crianças reorganizaram as figuras. Neste momento, acreditamos que questionar a criança novamente em relação à figura que a representa nos ajudaria a perceber se a mesma se percebe no espaço extra sala de aula do mesmo modo como se percebe dentro da sala, ou se a mesma tem dúvidas ainda de qual figura gostaria que a representasse. Vejamos:



Poucas crianças escolheram trocar suas figuras de representação, demonstrando assim estarem confortáveis e seguras de suas escolhas anteriores. No entanto, devemos destacar que entre as crianças que fizeram a mudança 75% eram meninos e todos eles não mudaram a cor da nova figura, apenas escolheram figuras com caracteres físicos diferentes. Já os 25%, que correspondem ao sexo feminino, realizou a troca modificando as figuras de crianças pardas por figuras de crianças pretas.

Tal mudança pode ser atribuída a muitos aspectos, como já destacamos, a criança pode ter se sentido mais a vontade ao longo da entrevista e se assumido, portanto, enquanto negra ou o espaço extraclasse permite à criança se perceber de outra forma. Assim, podemos nos refletir se a criança, quando menos submetida ao controle da professora, no caso sendo ouvida por uma pesquisadora em uma conversa em que se sente importante, as crianças tendem a assumir uma identidade que, via de regra, é inferiorizada no espaço da sala de aula.

COMO A CRIANÇA SE SENTE E SE PERCEBE NA ESCOLA?

Quando perguntamos às crianças como as mesmas se sentiam na escola, estávamos nos referindo ao espaço extra sala de aula, pois ainda utilizávamos o desenho do pátio como referência. Assim, muitas crianças justificaram seus sentimentos comparando com o espaço de dentro da sala. Vejamos:

“Muito bem! É muito bom sair da sala pra descansar, comer...”

“Me sinto mais livre, me divirto mais e estou com meus amigos.”

Neste momento a criança teve a oportunidade de externar seus sentimentos de forma mais direta em relação ao espaço escolar, ou seja, foi possível compreender como a criança constrói a representação de si no meio escola, a partir das sensações descritas pelas crianças que os elementos deste espaço a proporcionam.

Assim, compreendemos que o espaço do pátio, da quadra e outros espaços coletivos usufruídos pelas crianças têm para elas uma representação positiva que se contrapõe ao sentimento da sala de aula. Podemos reforçar esta idéia indicando que além dos termos “bem”, “alegre”, “legal” e “feliz”, que foram os termos mais repetidos pelas crianças para qualificar o espaço extra-sala de aula, também destacam-se termos como “livre”, “sensação leve”, “calma”, “espaçoso” e “confortável”, que configuram uma representação positiva do espaço externo à sala de aula associado à liberdade, ao relacionamento com os amigos, ao espaço para correr, brincar, descansar, comer, conversar.

Segundo Abramowicz (1994), as crianças quando estão na sala de aula não são “donas” das palavras, pois é somente nos momentos que a criança passa fora da sala de aula, ou seja, a hora do recreio, o banheiro, etc. que as crianças adquirem o direito à palavra. “Nos momentos mais livres do controle institucional é que as crianças falam e as palavras lhes pertencem. Uma fala livre num momento institucional é sempre punida de alguma maneira.” (p.43).

Outras considerações reforçam estas representações positivas acerca dos momentos vivenciados no pátio:

“Bem, porque minha amiga sempre fica do meu lado.”

“Normal. A gente conversa, brinca.”

“Me sinto muito alegre para brincar com meus amigos.”

Ademais, as crianças também destacaram se sentirem divertidas, brincalhonas, animadas, gentis, ou seja, qualificativos bons atribuídos a elas mesmas por estarem em um espaço valorizado. Uma representação de si muito positiva.

Porém, assim como nas outras etapas, algumas respostas das crianças indicavam algumas contradições, se olharmos o todo do seu discurso. Temos como exemplo uma criança que destaca a questão da segurança na escola. Ela diz:

“Eu me sinto segura! A gente sempre tem hora pra tudo. Aqui não tem ‘Bullying’, ninguém vê diferença no outro. Não tem brincadeira de chutar.”

Primeiro podemos destacar que o sentimento de segurança da criança advém da ideia de rotina, de controle, de padronização, ou seja, quando a criança fala “a gente tem hora pra tudo” ela indica a falta de liberdade, de escolha e de autonomia para vivenciar o espaço escolar, mas que neste caso foi interpretado pela criança como segurança, talvez por esta sempre ouvir dos adultos que “eles sabem o que é melhor para elas”.

Outro dado é o fato de esta criança, que afirma ter uma sensação de segurança em função de não haver “diferença”, nem “Bullying”, ter dito em outro momento da pesquisa que foi chamada pelos amigos de “tufão” por ter o cabelo crespo e ao pedir a intervenção da professora através de sua mãe não teve ajuda da primeira. Ou seja, há um discurso que reforça que “todos somos iguais” e que na escola não existe “Bullying” e este discurso é reproduzido pela criança que, no entanto, consegue mais adiante denunciar que ela mesma vem sendo inferiorizada pelas suas características físicas, que na escola são percebidas como “diferentes” e não valorizadas.

Assim, devemos reforçar que “a aceitação ingênua do discurso da igualdade, sem o mínimo de reflexão e questionamento sobre a real situação educacional dos diferentes segmentos sociais e étnicos da população, pode incorrem em uma série de equívocos e confusões” (GOMES, 2006, p.30).

Uma educação anti-racista prevê necessariamente um cotidiano escolar 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 (CAVALLEIRO, 2001, p.157)

Outra criança faz a seguinte afirmação:

“Me sinto bonita e feliz”

Podemos perceber outra contradição na fala de uma criança que diz sentir-se bonita e feliz. Ao analisarmos todo o discurso desta criança percebemos outros elementos da representação de si que não ficaram claros apenas nesta etapa. Durante a pesquisa esta criança que foi classificada como preta, pela pesquisadora, escolheu uma figura parda para se representar e, além disso, no momento de escolher uma figura de criança da sala de aula que gostaria de ser, caso pudesse ser outra pessoa, a mesma escolheu a figura de uma menina loira, dos olhos azuis e justificou que seria a figura em questão porque a menina da figura era bonita.

Esta criança se declarou negra na entrevista, ou seja, ciente de sua condição étnico-racial e escolheu, mesmo assim, uma figura branca para ser se caso pudesse ser diferente e, ao contrário, de outras crianças não justificou a escolha pela amizade que nutre pela outra amiga e sim por sua beleza. Isto nos faz refletir sobre o porquê de esta criança ter se representado como negra e bonita, mas ter escolhido uma beleza totalmente diferente da sua para almejar.

Ademais, devemos destacar que esta criança denuncia ao longo de sua entrevista situações de preconceito racial que já vivenciou, dando-nos assim elementos para entender porque a mesma objetiva uma representação tão diferente da dela.

(...) geralmente “negamos o múltiplo” e utilizamos um padrão, em geral, único para avaliar e validar todos os demais; no entanto, os que não fazem parte dele são excluídos, deixados de fora; por isso, precisamos romper com ele, pois este abre precedentes para o racismo, já que as diferenças em relação ao padrão são vistas como algo negativo (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p.57)

Segundo Cavalleiro (2001), uma educação que se quer antirracista tem que reconhecer o ambiente escolar como espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, assim como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados.

Assim como a criança citada acima, outras também denunciaram situações de preconceito durante a pesquisa, tais denúncias ocorreram em diferentes etapas da pesquisa. Destacaremos abaixo o discurso de uma criança que expõe seu sentimento negativo em relação à escola quando perguntamos a ele como ele se sente lá:

“De vez em quando meio chato... Faz racismo, me xingam e xingam outras pessoas também: ‘neguinho’, ‘neguinho da favela’...”

Claramente podemos perceber que os sentimentos ruins dele acerca da escola advêm das situações de racismo que ele vivencia, ou seja, a criança se sente “chata”. O racismo sofrido por esta criança o impede de se sentir feliz, alegre, bem, seguro, confortável, assim como outras crianças, e o faz sentir-se, portanto “meio chato”, o que para nós pode ser interpretado como humilhado, inferiorizado, desrespeitado. Neste caso podemos indicar que o fato de sofrer com o racismo faz com que a criança tenha uma representação de si negativa.

Acerca da representação de si, Silva (1995) destaca que o currículo traz narrativas embutidas de noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação.

Assim, compreendemos que os mecanismos de discriminação da criança negra na escola são múltiplos, ou seja, são discriminadas pelos colegas, professores, gestores e, também, pelo currículo que norteia o trabalho pedagógico como um todo. Tanto a criança negra como os colegas que a discriminam são educados por este currículo que valoriza formas de vida e cultura de alguns grupos e desvaloriza as de outros, de maneira a fixar noções particulares de raça, fixando também as pessoas em posições particulares, no caso do negro em posições subalternas.

Outras duas crianças demonstraram, por meio de seus discursos, elementos negativos de suas representações, ou seja, indicam problemas de socialização com outras crianças. Vejam:

“Eu me sinto legal, às vezes quando eu vou para fora não me sinto legal. Os meninos, às vezes, vão para bater.”

“Bem! Às vezes eles ficam me xingando de “Maria Pipoca”, “Maria Gasolina”, porque eles não gostam de mim. Eu só tenho a Elaine, o João e o Joaquim de amigos.”

No primeiro caso a criança se sente insegura em um espaço que ela vivencia todos os dias e isso, com certeza influencia no modo como ela percebe este espaço, ou seja, a escola para ela não é um lugar tão seguro, calmo, etc. como os outros amigos a percebem. Em sua fala dá para perceber que na sala de aula ainda mantém alguma “tranquilidade”, porém quando vai para “fora” não se sente “legal”.

Já na segunda frase a criança destaca claramente não ter muito amigos, além de ser ofendida por outras crianças. E, chega à conclusão de que não é aceita pelos amigos, o que, também, pode ajudá-la a configurar uma representação de si muito negativa por meio do contato com os seus pares na escola, com os quais compartilha representações.

Ademais, acerca desta mesma criança, devemos destacar que logo no início da entrevista ela justificou à pesquisadora que escolheria a figura 10, ou seja, menina branca, do cabelo louro e olhos azuis porque tal figura era bonita e no final reforçou sua escolha dizendo que se pudesse ser alguém seria a mesma figura que havia escolhido no começo da pesquisa. Assim, percebemos que esta criança tenta escapar daquilo que é, pois se representa negativamente a partir do que o outro indica que ela é. Deste modo, a criança escolhe alguém mais valorizado do que ela para ser, destacando, assim, outra figura como sinal de beleza, ou seja, a figura que se enquadra no padrão de beleza que é socialmente valorizado.

Estas considerações que as crianças fazem de sua vivência no cotidiano escolar indicam que a escola não está intervindo nas situações de discriminação e não tem se mobilizado em função de quebrar com os padrões brancos de história, cultura e estética interpostos na vida destas crianças negras, de modo a valorizá-las e viabilizar a construção de sua autoestima e auto representação positiva.

A ausência de iniciativas diante de conflitos raciais entre alunos e alunas mantém o quadro de discriminação. Diante desses conflitos, o “silêncio” revela convivência com tais procedimentos. Para a criança discriminada indica menosprezo pelo seu sofrimento. E, principalmente, explicita que ela não pode contar com nenhum apoio em outras situações semelhantes (CAVALLEIRO, 2001, p.153).

AS EXPECTATIVAS DA CRIANÇA ACERCA DA ESCOLA.

Após levantarmos aspectos da representação da criança acerca de si, dos colegas, dos professores e do espaço julgamos necessário questionar as crianças sobre o que as mesmas gostariam de agregar à escola, ou seja, a partir do que a escola representa para ela, quais os elementos faltam para que a escola seja completa? Quais os aspectos elas mudariam, acrescentariam e transformariam para a escola parecer melhor a seus olhos, ou seja, corresponder melhor às suas expectativas?

Primeiramente podemos destacar que 17,64% das crianças destacaram que não acrescentariam mais nada na escola. Isto pode indicar que a escola e seus elementos “satisfazem” as crianças ao passo que permitem que as mesmas tenham boas experiências neste espaço, porém, por outro lado, pode indicar, também, que desde muito pequenas as crianças são expostas aos padrões que configuram a maioria das escolas, sem serem instigadas a pensarem criticamente sobre aquilo que a escola deveria oferecer para elas, aceitando tudo, sem mais expectativas ou questionamentos.

Podemos facilmente perceber que os elementos mais citados pelas crianças dizem respeito ao aspecto físico da escola, reforçando a ideia de que a organização do espaço escolar influencia diretamente no modo como a mesma representa este espaço, no modo como ela se relaciona com ele e no modo como ela o valoriza. Assim, 41,17% das crianças focaram suas reivindicações nos aspectos espaciais da escola. Elas afirmaram que gostariam de aquisições de espaços na escola ou melhorias nos espaços já existentes. As crianças reivindicaram, portanto, salas de informática, bibliotecas, mais espaço livre, sala de jogos, quadras, teatros, mais salas de aula com banheiros próximos, parques para as crianças maiores, banheiros, campos de futebol e cantinas.

Ademais, foi interessante notar que as crianças se preocupavam com espaços de atividades diversas que não existiam, porém também destacaram a vontade de melhorar

os espaços já existentes, ou seja, reivindicaram claramente acesso a novos espaços, bem como a qualidade dos espaços já em uso.

As melhorias para o espaço físico pleiteadas pelas crianças são: mudanças na biblioteca, instalação de ventiladores na sala de aula, cobertura da quadra, aquisição de novos brinquedos para o parque, instalação de espelhos nos banheiros, banheiros adaptados para crianças menores e o funcionamento dos computadores na sala de informática. Exemplos:

“Ventilador na sala de aula. Mudar a biblioteca, aumentar mais, tem espaço que eles podiam fazer mais.”

“Seria bom que tivesse a cobertura da quadra, porque quem vem de ônibus se molha.”

“Eu quando vou para Sorocaba vejo nas escolas tipo um teatro, então eu gostaria que tivesse aqui”

“Que tivesse mais salas, sala de computador, parque com muitos brinquedos, com mais salas de aula com banheiro próximo e lousa digital.”

“Eu queria que tivesse balança... aqueles parquinhos que tem na creche.”

“Sala de computação, porque eu quero muito ter aula de computação.”

“Mais espaço para brincar, se tiver muito cheio vai em outro.”

“Eu, também, queria que tivesse parquinho para os grandes.”

Podemos perceber as variadas justificativas que as crianças apresentam para justificar as melhorias que gostariam que ocorressem. Percebe-se que as crianças encontram referências para as mudanças propostas em outros contextos que não somente a escola em si. A partir de suas representações acerca do que a escola deve oferecer aos alunos, as crianças tiram suas próprias conclusões do que deve ser modificado, adquirido, melhorado em função do bem estar não somente individual, mas também coletivo.

Continuando, podemos destacar que para pleitear melhorias na escola as crianças pensam criticamente sobre o porquê de tais modificações, alegando o modo como as coisas estão e como deveriam melhorar:

“Um parque, porque o que tem a gente não pode brincar.”

“Sala de informática: Tem, mas a gente não usa.”

“Que funcionasse a sala de informática, porque a gente não usa porque não tem professor.”

“Parque e um banheiro pequeno para os ‘bebês’... Para as crianças pequenas da 1ª série.”

“Algum lugar que tivesse mais espaço livre, que tivesse desenho... As colas coloridas não veio no nosso material.”

Percebe-se, portanto, que as expectativas das crianças em torno dos elementos escolares são fundamentadas em suas vivências, ou seja, as crianças deixam claro que as mudanças devem ocorrer em função de algo que não está se desenvolvendo corretamente, não só para elas, mas também para outros colegas o que indica uma visão ampla da escola por parte das crianças, uma representação que engloba o coletivo quando a preocupação com todos fica evidente.

Outras preocupações e afirmações das crianças fizeram-nos refletir sobre a grande relevância de suas reivindicações, pois além das melhorias no espaço físico, da necessidade de mais recursos, ou seja, materiais esportivos, brinquedos e alimentos diversificados, os discursos das crianças destacaram, também: a necessidade de segurança, a vontade de permanecer na mesma escola e a contribuição financeira dos pais com a escola. Exemplos:

“Guarda para o ladrão não roubar.”

“Que tivesse até a sexta série, que tivesse o ensino fundamental aqui. Para não mudar de escola.”

“Tudo que a gente tem aqui a gente gosta. No dia das crianças a gente tem coisas diferentes, lanches diferentes, brincadeiras diferentes. A gente ajuda com a APM.”

Na última frase, a criança além de valorizar a escola, afirma saber que o que a escola lhe oferece depende também do envolvimento dela e da família, demonstra um sentimento de contribuição com algo que valoriza tanto, bem como a outra criança que citou o guarda, pois a mesma pleiteia uma forma de resguardar, proteger aquilo que ela também valoriza. O mesmo pode-se afirmar da criança que gostaria de não ter que se mudar da escola, isto indica fortemente que valoriza tanto o espaço que está, que deseja continuar seus estudos no mesmo lugar.

Enfim, destacamos que as crianças também fizeram reivindicações concernentes a atividades diversificadas como Lutas, Educação Física, Gincanas, Competições, aulas de Inglês, que segundo as crianças deveriam fazer parte do cotidiano escolar, demonstrando assim que representam a escola como um espaço que agrega ou pode agregar atividades diversas, um espaço que permite que a criança desenvolva atividades que ela valoriza, um espaço de possibilidades.

OS DEMAIS ADULTOS QUE ESTÃO PRESENTES NO CONTEXTO ESCOLAR DA CRIANÇA

No momento em que as crianças foram instigadas a falar do espaço extra-sala de aula perguntamos a elas se as mesmas gostariam de acrescentar a figura de outros adultos no desenho do pátio. Assim, visávamos saber que outras figuras adultas a criança associa à escola e seu contexto, como ela as representa e quais as relações estabelecem com estas pessoas.

Devemos destacar que nem todas as crianças quiseram colocar figuras de adultos neste espaço, ou seja, 35,29% das crianças escolheram manter em seu desenho apenas crianças. Isto pode indicar novamente que este espaço coletivo externo à sala de aula tem um aspecto mais “livre”, que leva a criança representá-lo como um espaço somente seu e de seus colegas de classe e de escola sem muitas intervenções adultas, um espaço apropriado pelos mesmos cujas regras eles mesmos constroem.

No entanto, as demais crianças, que configuram uma maioria, 64,7%, colocaram em seus desenhos figuras de adultos e disseram que a presença destes é constante nestes espaços, indicando, assim, que o controle exercido na sala de aula pelo professor é ampliado para fora da sala por outros adultos, ou até mesmo pelos professores que têm a tarefa de olhar as crianças, também, fora da sala em algumas escolas. Exemplos:

“O Seu João fica de olho nas crianças...”

“Cada dia tem um professor, no refeitório ou no pátio.”

“Tem duas monitoras olhando a gente.”

“Um homem e duas mulheres que ajudam a olhar as crianças...”

Estas frases expõem a ideia de vigilância dos adultos que ocupam o pátio e outros espaços da escola, o termo “olhar” nos remete à ideia de constante controle dos atos das crianças. Esta ideia de controle fica clara quando as crianças falam sobre as pessoas que ocupam o pátio com esta finalidade:

“A Patrícia é boa, a Ana e a Bia também, mas quando alguém está correndo a Bia dá um grito.”

“Ajuda a orientar a gente no recreio. Eles são legais, alguns são mais ou menos. Só para ajudar na hora da bagunça.”

“As Donas que cuidam da gente, elas cuidam da gente para a gente não ficar correndo nem brigar.”

“Não dá para explicar, eles avisam que não é para correr e brigar. É para se comportar!”

Toda ajuda, orientação e cuidado explicitados pelas crianças estão relacionados diretamente com o controle da bagunça, da briga e da corrida, ou seja, as pessoas que permanecem neste espaço junto da criança estão sendo representadas pelas mesmas por este controle que exercem sobre o seu comportamento.

Segundo Togneta e Vinha (2007), na escola, muitas vezes são legitimadas práticas autoritárias, uma vez que o enfoque na construção de regras está no produto final, ou seja, na resolução do conflito ou da situação de indisciplina e não no processo pelo qual se chega à elaboração da regra.

Devemos destacar que para representar este adulto, que controla e monitora suas ações no recreio, as crianças citaram inspetores/monitores, serventes/faxineiros, cozinheiras/merendeiras, diretora, coordenadora e professores de Educação Física; no entanto, as figuras mais indicadas pelas crianças são dos inspetores/monitores, aos quais as justificativas dadas acima se referem. Estes profissionais correspondem a 70,27% das escolhas das crianças. Deste modo, além de refletirmos sobre o papel que este profissional desempenha junto à criança e como ela o representa, temos também que problematizar a formação destes profissionais a partir dos fins que se espera que eles desempenhem na função que se encontram.

Diferentemente do que apontam as crianças, este profissional devia desempenhar um papel de mediador das relações entre as crianças neste espaço, uma vez que o espaço

em questão demonstra maiores possibilidades de serem democráticos e são muito valorizados pelas crianças.

Em suma, o exercício de tornar a escola mais democrática e igualitária e as crianças sujeitos ativos neste processo é uma responsabilidade não somente do corpo docente, mas de todos os funcionários envolvidos nesta instituição. Assim, percebemos que as crianças destacam a centralidade de alguns profissionais para a construção de sua autonomia, identidade, autoestima, não centralizando sua vivência escolar apenas na figura do professor.

No entanto, sabemos que mediar as relações sociais entre as crianças na escola, ou seja, em um espaço tão diverso que comporta diferenças culturais, sociais, raciais e de gênero, não é uma tarefa fácil e que, portanto, devemos refletir sobre qual a formação deverá ser destinada a este profissional que é uma das figuras importantes para as crianças na escola, mas que por outro lado cumpre um papel de controle, padronização e fiscalização do comportamento.

Assim, para destacar a valorização atribuída a este profissional pelas crianças podemos destacar os seguintes exemplos:

“Tem mais adultos, são os inspetores, são legais.”

“Eles são super legal. O Zé dá futebol para nós e a Sônia olha o pátio.”

“A inspetora, a que dá a bola, e a que fica no pátio.”

“São legais, quando estamos machucados eles passam remédio e a merendeira quando está frio faz leite. Eu converso com eles de vez em quando.”

“A Rita é a faxineira que limpa tudo.”

As crianças destacam a presença dos adultos no espaço afirmando que os mesmos são legais com elas e, deste modo, indicam outras possibilidades de intervenção destes profissionais, além do controle do comportamento, uma vez que indicam o cuidado, no sentido do zelo e não do controle, bem como apontam, também, outro tipo de trabalho como a organização de atividades esportivas durante o recreio. Nestes mesmos exemplos devemos destacar, também, o papel dos cozinheiros/merendeiros e serventes/faxineiros que aqui são lembrados e representados pelo cuidado e atenção para com as crianças e escola.

3ª ETAPA

O QUE É BOM NA ESCOLA

Primeiramente devemos destacar que os diversos aspectos acerca da escola, abordados nesta etapa, foram em sua maioria classificados como bons na escola. Porém, os elementos bons da escola foram justificados com menos frequência que os ruins. Além disso, um dado muito importante, que foi percebido nas justificativas das crianças para as coisas boas da escola, foi o fato de as mesmas, embora escolhendo determinados aspectos como bons, apontavam um lado negativo para o mesmo aspecto, ou seja, muito do que foi destacado como bom também tem um lado ruim, algo a melhorar.

Percebemos, também, elementos valorizados pelas crianças, bons na sua perspectiva, mas que são negligenciados na escola. Como exemplo disso, podemos destacar um elemento que se configurou em unanimidade nesta etapa: o livro. Vejamos:

“Eu gosto de ler, mas os livros da quarta-série não são tão legais. Eu gosto mais dos das segundas e primeiras que o livro tem mais figuras... Na biblioteca as prateleiras são divididas por série. Você pode pegar para ler às vezes, mas para levar não. Mas ela não deixa ler das outras séries, só da quarta e não ler muitos gibis, ler mais livros.”

Percebemos com a afirmação supracitada que o livro e a leitura são valorizados pela criança e, conseqüentemente, tidos como bons na escola, porém sua vivência com o livro e a leitura denota algumas restrições que a criança percebe como ruins, ou seja, os livros que a criança mais gosta ela não pode ler, ela não pode levar os livros para casa e, ademais, não pode fazer outros tipos de leitura como gibis.

Outra afirmação acerca do livro foi:

“É importante, a gente aprende mais a escrever.”

Nesta afirmação a criança associa o livro à escrita, o que indica o uso do livro para esta determinada finalidade, porém não podemos afirmar que a escola instiga ou não o uso dos livros para outros fins.

Outra unanimidade a ser destacada é o recreio, todas as crianças afirmaram que o recreio é algo bom na escola. No entanto, apenas uma criança justificou o porquê, porém sua fala já diz muito acerca deste espaço que se mostrou tão valorizado pelas crianças:

“É bom para descansar, brincar, comer, o que você não pode fazer na sala.”

O recreio é representado, portanto, como uma alternativa à sala de aula, um espaço que se diferencia da mesma por proporcionar outras possibilidades na escola e satisfazer outras necessidades da criança como destacado pela fala acima.

Outros aspectos da escola trazem contradições ao serem justificados, como a biblioteca, por exemplo, que foi destacada pela maioria das crianças como bom. Observem:

“Às vezes tem teatro aí a gente pega livro.”

“Não tem. Só tem estes livros que eles deixam pegar para ler em casa (apontou uma estante pequena com alguns livros que estava próximo.)

“Não tem, mas eu gostaria que tivesse.”

“A gente não vai.”

“Tem. Nois ia agora não vamos mais.”

“De vez em quando a professora pega um livro.”

“Nunca fui e nunca peguei um livro para ler. Tem brinquedo de letrinha lá... Eu fui uma vez só que depois não fui mais.”

Todos os apontamentos das crianças acerca da biblioteca nos remetem ao fato de este espaço não estar disponível de forma adequada às crianças e estas, por sua vez, percebem e denunciam que não usufruem de um espaço como deveria ser. As crianças alegam ter pouco ou nenhum acesso a este espaço e quando têm, muitas vezes, o acesso aos livros é bem escasso. Porém, o mais interessante é que mesmo a biblioteca sendo um elemento desvalorizado pela escola, por não zelar pelo cuidado e acesso de

qualidade das crianças aos livros, as crianças a representam como elemento positivo e importante. Isso nos remete ao fato de que as crianças compartilham outras representações acerca da biblioteca, bem como de outros elementos escolares, fora da escola ou, podemos refletir, também, que as crianças construíram suas representações a partir de discursos dos atores escolares sobre a biblioteca que não são colocados em prática na unidade escolar.

Todos os apontamentos das crianças acerca da biblioteca nos remetem ao fato de este espaço não estar disponível de forma adequada às crianças e estas, por sua vez, percebem e denunciam que não usufruem de um espaço como deveria ser. As crianças alegam ter pouco ou nenhum acesso a este espaço e quando têm, muitas vezes, o acesso aos livros é bem escasso. Porém, o mais interessante é que mesmo a biblioteca sendo um elemento desvalorizado pela escola, por não zelar pelo cuidado e acesso de qualidade das crianças aos livros, as crianças a representam como elemento positivo e importante. Isso nos remete ao fato de que as crianças compartilham outras representações acerca da biblioteca, bem como de outros elementos escolares, fora da escola ou, podemos refletir, também, que as crianças construíram suas representações a partir de discursos dos atores escolares sobre a biblioteca que não são colocados em prática na unidade escolar.

A aula e a merenda foram classificadas como coisas boas na escola por 98% das crianças. Para o aspecto aula não foi apresentada justificativa, mas para o elemento merenda a justificativa foi: “É gostosa e tem vitaminas.” Ademais, a sala de aula, também, é algo bom na escola para 98% das crianças, porém a única manifestação das crianças acerca deste aspecto vem reforçar as contradições existentes nos aspectos classificados como bons na escola: “Bom, mas a porta está quebrada”.

Para a quadra as crianças apresentaram justificativas que destacavam os pontos positivos e, também, negativos. Exemplos:

“Tem quadra. A professora não deixa jogar bola queimada, pega-pega.”

“Tem que ter melhora, entra chuva, não pode ser de cimento.”

“É legal, você pode brincar, todos gostam tem Educação Física pode fazer brincadeira.”

As crianças criticam novamente a estrutura da quadra e, além disso, destacam que não a usam como gostariam. No entanto, uma das falas deixa bem claro que a criança representa a quadra como um espaço positivo e estende sua representação as demais crianças, ou seja, “todos gostam”. Há uma diferença nos discursos das crianças que fica claro, pois uma descreve a quadra como um lugar que possibilita o brincar e a outra um lugar em que o brincar não é permitido.

Nesta 3ª etapa não percebemos contradições no que diz respeito ao elemento amigo, pois a única justificativa apresentada para este é: “Bom, senão com quem nós vamos compartilhar as coisas.” Ou seja, esta afirmação nos remete a uma boa representação desta figura que foi tida como boa por 96% das crianças. No entanto, mais adiante veremos que em outra ocasião as crianças manifestaram representações também negativas sobre esta mesma figura. O mesmo acontece com o professor e a merendeira. As únicas falas que destacam os motivos de o professor e a merendeira serem elementos bons na escola não trazem contradições apenas reforçam a função dos mesmos, ou seja, sobre o professor: “Bom! Se não quem vai dar aula pra gente?” e sobre a merendeira: “É legal quando você pede para por pouco ela coloca.” Porém, veremos que em outras ocasiões estas figuras serão representadas, também, de maneiras negativas.

O aspecto jogo reforça que muitos aspectos representados como bons na escola pelas crianças não fazem parte do cotidiano das mesmas: “É bom, mas não tem.”

Segundo Borba (2006) há uma diminuição dos espaços e tempos do brincar na medida em que passam os anos do ensino fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à “hora do recreio”, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola etc. Assim, a função do brincar fica restrita a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante. Este autor ainda destaca que há significativa produção teórica acumulada afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, porém tal produção ainda não foi capaz de modificar as ideias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menos importância no contexto da formação escolar da criança.

Já o trabalho em grupo foi elogiado neste primeiro momento: “Mais legal ainda.” Demonstrando que 94% das crianças gostam e acham positivo o trabalho em grupo.

Sabendo do valor que as crianças atribuem ao trabalho em grupo, podemos destacar o quanto este momento poderia ajudar as crianças a valorizarem a diferença, aprenderem com o outro, resolver conflitos, etc. No entanto, já apontamos em muitos momentos que existe uma padronização do espaço da sala de aula que segue na contramão do trabalho coletivo, ou seja, as carteiras sempre enfileiradas, uma criança de costas para a outra e a necessidade de se manter em silêncio, sem conversa nem interação.

Deste modo, estes momentos seriam ricos para uma intervenção da professora no sentido de valorizar as diferenças e ajudar as crianças a compreenderem que as diferenças existentes entre elas podem constituir um trabalho mais completo, mais rico e diverso não ocorre. O trabalho coletivo poderia ensinar as crianças que as mesmas podem conviver com a diferença, podem discordar entre si, mas que isso não significa discriminar, humilhar ou inferiorizar seus colegas, não é valorizado na escola.

A cantina, por sua vez, é um espaço que muitas escolas não possuem: “Aqui não tem.” Mas segundo uma das crianças este espaço é representado como bom porque “você pode comer.”. Veremos que em outros momentos as crianças levantaram a questão socioeconômica que envolve o fato de a escola possuir cantina.

Já sobre a “hora da chegada” uma criança destacou um comentário que descreve um pouco do cotidiano de sua escola: “Bom, mas quando tá frio temos que ficar aqui dentro.” Este aspecto é importante, pois podemos destacar que 92% das crianças gostam da hora da chegada, ou seja, ir à escola é bom para a maioria das crianças, demonstrando, assim, que mesmo vivenciando situações negativas a criança ainda valoriza muito o espaço escolar.

A brincadeira é mais um dos elementos considerados bons, sobre o qual as crianças não apresentaram justificativas. Porém, em outros momentos perceberemos que o significado da brincadeira pode ser visto como negativo e, assim, sua representação mudará. Neste caso, as crianças apresentaram justificativas para explicitar suas escolhas.

Já a figura do diretor (a) nos remete a uma ambiguidade, enquanto que uma das crianças justifica que o diretor é bom na escola porque “ela sempre está conversando

com a gente, quando precisa ela vê que está acontecendo algo e já atende”, outra alega que sua diretora “é boa mais fica brava e grita.” Este último comportamento da diretora destacado pela criança será ressaltado por outras no decorrer desta mesma etapa. Percebemos, portanto, que por um lado a figura do diretor é valorizada quando ele é representado como um facilitador no cotidiano da escola, que está sempre presente e ampara as crianças quando necessário e não uma figura à qual os professores têm que recorrer diante da indisciplina do aluno. Por outro lado o diretor que grita e fica bravo representa apenas uma autoridade sobre as crianças.

O brinquedo se configura em mais um elemento que a criança alega não ter acesso na escola: “Não tem”; “É bom, mas não tem.” Em outros momentos a falta do brinquedo vai influenciar na representação da criança que alegará que o mesmo é ruim devido à sua inexistência no cotidiano escolar.

Já o monitor foi destacado como um elemento bom na escola. As crianças ressaltam seu papel na instituição: “Bom, porque é para impedir brigas ou alguns se machucam.”; “A Sarah monitora que não deixa a gente brigar. A gente se machuca e vai pra diretoria.”

Podemos perceber que a criança representa o monitor como alguém que está na escola para resolver ou apartar brigas e conflitos. Desta maneira, pensar a formação do monitor é de fundamental importância no contexto educacional, ou seja, percebemos que este profissional é responsável pela mediação das relações entre as crianças nos espaços extraclasse, ou seja, os espaços mais valorizados por elas. Assim, os conflitos de toda natureza, inclusive os raciais poderão ser resolvidos mediante a interferência deste profissional. Destacamos, no entanto, que de acordo com a fala das crianças, este profissional está muitas vezes a serviço do controle e da disciplina das crianças nos espaços coletivos. E que assim como muitos professores o monitor zela pela obediência e “comportamentos adequados”, não incentivando as crianças a resolverem seus conflitos de maneira autônoma.

Em relação ao parque as crianças esboçaram com maior frequência suas opiniões, ou seja, ao contrário de outros elementos pudemos ver que as crianças compartilham representações bem semelhantes deste espaço através das críticas que abordaram acerca do mesmo. Exemplos:

“Tem, mas a gente não pode brincar.”

“Só os pequenos usam.”

“Só o primeiro e o segundo ano que vão.”

“Eu acho ele bom, mas está tudo destruído.”

“Parque é bom, mas está tudo quebrado, tem que ser brinquedo bom.”

Podemos perceber dois aspectos comuns nas falas das crianças, o primeiro diz respeito ao uso do parque, ou seja, o parque existe, mas não pode ser utilizados pelas mesmas, pois segundo elas o parque é destinado a crianças menores. O segundo aspecto aborda os problemas estruturais do mesmo que, também, dificultam sua utilização. Em suma, nas alegações feitas pelas crianças as mesmas são impedidas de usufruir o parque por uma organização da escola ou pela falta de conservação dos brinquedos. As duas situações nos permitem refletir que o brincar em um espaço coletivo valorizado pela criança não é uma prioridade da escola, além disso, esta instituição tem inculcado nas crianças que o tempo do brincar acaba no “2º ano do Ensino Fundamental”, por legitimar o uso do parque apenas para as crianças que cursam a escola até este ano em questão.

As crianças, ao longo da pesquisa, foram evidenciando suas representações acerca dos elementos escolares, destacando sua satisfação ou insatisfação com as coisas e pessoas, indicando o que elas valorizam mais ou menos e, também evidenciando os diversos problemas que a escola enfrenta segundo sua própria perspectiva. Entretanto, as crianças não apenas criticaram as falhas da escola, como destacaram o que pode e deveria ser modificado. Percebemos que as crianças reivindicam melhorias, nas quadras, nos parques, nas salas de aulas, pois valorizam muito o espaço que ocupam e sabem do que é necessário para que ele seja melhor. Nas colocações das crianças acerca do banheiro tais constatações ficam mais uma vez evidentes:

“Bom. Mas tem que ter mais novo e ter sabonete.”

“É bom, só que as pessoas fazem bagunça.”

Veremos ao longo desta etapa que a o banheiro receberá mais críticas das crianças no que diz respeito à bagunça e higienização.

Por fim, podemos destacar o elemento prova, ao qual as crianças não fizeram nenhuma consideração e o aspecto lição de casa acerca do qual as crianças destacam a dificuldade, “É boa se não for difícil.”, bem como o auxílio e participação da família, “Meu pai me ajuda”.

Podemos encerrar os aspectos destacados como bons na escola pelas crianças com o elemento “hora da saída”. Apesar de 80% das crianças apontarem que a “hora da saída” é um aspecto bom na escola, apenas uma criança se manifestou acerca deste aspecto. Vejamos:

“Porque aí eu vou embora e não fico na escola.”

A criança destaca claramente que não a agrada permanecer na escola, porém não faz, mas nenhuma consideração sobre o assunto. Para as outras crianças a hora da saída pode não ter a mesma representação, ou seja, existem diversos motivos possíveis para a criança ter a hora da saída como algo bom. Podemos dizer que há elementos fora da escola que são muito valorizados pelas crianças, dos quais as mesmas gostariam de desfrutar e, para tanto, precisam ocupar outros espaços sociais, coletivos ou privados que não a escola.

Por outro lado, não podemos deixar de refletir que, assim como a criança que alega não querer ficar na escola, outras crianças podem ter classificado a “hora da saída” pelo mesmo motivo, ou seja, coisas “não boas” que acontecem na escola as impulsionam a não querer e não gostar deste espaço. Sobre o que não é bom na escola refletiremos a seguir.

O QUE NÃO É BOM NA ESCOLA

Nesta etapa da pesquisa a criança teve a oportunidade de ressaltar os elementos da escola que ela julga como ruins, ou seja, aspectos que a partir de suas representações configuram-se como negativos no contexto escolar. Devemos destacar que algumas crianças justificaram suas escolhas e outras apenas afirmaram que determinados elementos não são bons na escola, não as agradam ou não as satisfazem sem descrever o motivo.

O primeiro dado que deve ser destacado trata-se de uma unanimidade, ou seja, 100% das crianças colocaram a briga como algo ruim na escola. E fizeram as seguintes considerações:

“Briga: Tem muita.”

“Eu não gosto de briga, mas quando alguém bate, eu bato.”

“Porque pode se machucar.”

“Porque tem muita.”

“Porque depois tem que chamar a mãe e aí eles brigam com você.”

“Tem gente que os pais vêm reclamar que bateu no filho aí o filho sai todo machucado.”

Podemos perceber que nas considerações das crianças vários aspectos podem ser analisados. Primeiramente podemos destacar a frequência em que as brigas acontecem, ou seja, segundo as crianças as brigas são cotidianas, o que aponta que a escola também pode ser representada como um ambiente violento.

Em segundo lugar, devemos nos atentar ao fato de que mesmo colocando a briga como algo ruim na escola a fala de uma das crianças nos faz perceber que mesmo a criança compreendendo a briga como algo ruim isto não a impede de ter atitudes violentas: “quando alguém bate, eu bato”. Assim, devemos compreender que se a criança representa a escola como um espaço que comporta a violência, mesmo que isso seja algo ruim, está terá seus comportamentos orientados segundo estas representações e pode, desta maneira, agir de forma violenta.

Um último elemento a ser analisado é o envolvimento da família quando o assunto é a briga. Percebemos através das alegações das crianças que há um envolvimento por parte dos pais quando há comportamentos agressivos em jogo. Porém, este envolvimento da família só foi apontado neste contexto, ou seja, a escola requisita os pais e os pais requisitam a escola quando o assunto refere-se às brigas. Somente o aspecto briga e pouquíssimas vezes a lição de casa foram envolvidas com a figura familiar.

Depois da briga, o aspecto mais criticado foi a lição de casa, pois 21,56% das crianças destacam que a lição de casa é ruim porque ocupa muito o tempo delas fora da

escola, é passada em quantidade excessiva e torna-se uma responsabilidade indesejada.
Ou seja:

“É chato e ocupa o tempo.”

“Gasta muito tempo”

“Porque é ruim.”

“Ela passa muita lição de casa.”

“Porque quando eu chego em casa eu quero dormir porque acordo cedo, mas quando tem lição de casa não dá.”

“Eu não faço termino na escola.”

“Às vezes lá na minha casa minha irmã não me deixa fazer direito. Ontem mesmo ela tinha lição e só avisou a noite para eu ajudar. E se eu não ajudar sabe como é que é né?!”

As crianças enfatizam claramente que a lição de casa não as agrada, destacam que em casa poderiam descansar ou fazer outra coisa que não fosse diretamente relacionada à escola. Ademais, a última frase destacada aponta como a lição de casa se torna uma responsabilidade a mais no cotidiano de crianças que além de cuidar de seus estudos ainda ajudam seus irmãos.

Outros dois elementos citados pelas crianças em igual porcentagem foram o banheiro e o parque, ambos destacados por 15,68% das crianças, porém os motivos relacionados com a escolha desses aspectos são bem diversos.

Poderíamos supor que o parque se apresentasse como um elemento que todas as crianças representariam como bom, pelo fato de as mesmas estarem intrinsecamente relacionadas com o brincar, mas a partir das justificativas das crianças percebemos que algumas destas representam o parque de maneira negativa por razões muito claras.

“Não gosto, não tem na escola.”

“Parque só para o ‘prézinho’ é ruim, porque a gente não pode brincar um pouco.”

“Só o 1º, 2º, 3º ano que pode brincar, por isso é ruim.”

Algumas crianças justificaram suas escolhas alegando a falta de acesso ao parque, ou seja, o parque em si não é ruim, mas o parque relacionado à escola é um problema para as crianças, pois o mesmo ou inexistente ou não pode ser usufruído.

A inexistência do parque na escola nos aponta uma concepção político-pedagógica que não valoriza o brincar. Percebemos que as crianças em diversas etapas da pesquisa destacaram sentir falta do parque ou se chatear pelo fato de não poder usufruir do mesmo. Creio que devemos tanto questionar a ausência do parque em algumas escolas quanto pensar também na restrição do uso do mesmo apenas as crianças pequenas, ou seja, estão inculcando nas crianças, com esta prática, que existe uma idade que já não é legítimo brincar, que o brincar é uma necessidade das crianças menores. Algumas crianças internalizaram, portanto, este discurso. Vejamos:

“Eu já sou grande, não gosto de brincar no parque. Às vezes eu brinco um pouquinho.”

“Não brinco.”

As crianças, por meio das restrições que vivenciam diante do brincar, passam a reproduzir a ideia de que já não tem mais idade para isto. Em suma, esta é uma das representações que muitas escolas compartilham com as crianças e orientam seus comportamentos para que sejam mais “adultos”. No entanto, refletindo sobre a frase de umas das crianças destacada acima, veremos que as crianças ainda não estão certas de que brincar já não faz parte de seu cotidiano: “às vezes eu brinco um pouquinho”. Há resistência!

Moraes (2010) analisou como a criança que frequentou a creche e a pré-escola se manifesta frente aos espaços e tempos para a brincadeira livre no ensino fundamental de nove anos, suas considerações destacam o que nosso trabalho também evidenciou;

Os meus dados coletados mostraram que o primeiro ano do ensino fundamental é formado por pequenas crianças repletas de energia, de desejo de brincar, de pular, correr, gritar, dançar, imaginar e criar foguetes com o lápis de escrever, porém que a todo instante eram repreendidas e forçadas a tomar uma postura ereta, séria, silenciosa, sem cor e sem brilho, que não forma grupos, não cria e não contesta as regras que estão postas pelo universo adulto, machista, branco e burguês. Mas as crianças, felizmente, são transgressoras e não aceitam

as ordens passivamente, rompem com as regras, demonstram, através de suas expressões faciais, o desapontamento, reclamam do pouco tempo e espaço concedido à brincadeira livre, a movimento e a arte, fingem não escutar os pedidos de silêncio e retenção do movimento, se recusam a fazer os inúmeros exercícios para o aprendizado da leitura e da escrita, pedem e gritam pelo parque! (p.41)

Assim, dando continuidade às considerações de Moraes, podemos destacar que este processo de “disciplinarização” da criança no primeiro ano do ensino fundamental, da proibição do brincar, falar, mover-se espontaneamente é estendido ao longo dos anos. A escola mantém um mecanismo que vai eliminando o tempo do brincar e do criar livre da criança em função da produtividade escolar. Estes mecanismos têm um marco principal que é a passagem da criança da pré-escola para o ensino fundamental. Porém, percebemos com esta pesquisa que como forma paliativa a esta ruptura as crianças do primeiro ano, as vezes as do segundo, ainda possuem algumas “regalias” no que diz respeito à brincadeira, como por exemplo de um parque do qual somente elas podem usufruir.

Percebemos que, com outros aspectos como brinquedo, brincadeira e jogo, podemos reforçar esta análise, ou seja, a escola tem reposto a ideia de que o brinquedo, a brincadeira e o jogar não devem se misturar à escola. Vejamos:

“Não é bom brinquedo na escola”

“Não, eu não sou acostumado a brincar com brinquedo. É chato brincar! Só bicicleta, de boneca eu não gosto...”

“Eu não gosto tipo boneca, casinha.”

Sobre o jogo: “Não acho muito bom não, porque a gente tem prova tem que estudar, mas brincar um pouco é bom!”

Além disso, podemos nos atentar ao fato de que as crianças se referem ao brincar como se fossem tipos específicos de brincadeira como brincar de bonecas, por exemplo, ou seja, o brincar como algo que as “infantiliza”, as aproxima de crianças ainda menores e isso se torna constrangedor para uma criança que já é um pouco maior. São representações do brincar, atreladas ao brincar na escola que estão em jogo. Representações que por motivos diversos tornam o parque, a brincadeira, o brinquedo e até mesmo o jogo como “ruins” na escola.

O banheiro também mostrou-se como um aspecto ruim na escola para muitas crianças, as mesmas reclamaram muito da higiene do banheiro e, também, relataram que neste ambiente as crianças fazem muita bagunça, uma vez que neste não são constantemente vigiadas. Fica evidente o desconforto das crianças em relação a este espaço da escola que usam constantemente. As crianças destacaram não somente a sujeira, mas também ao fato de estes banheiros serem usados como um modo das crianças se insultarem com palavrões. Ademais, as crianças acrescentam que a limpeza que deveria ser feita no banheiro não ocorre. Exemplos:

“Porque as meninas colocam papel na privada e fica entupido.”

“Porque fede.”

“Tem um monte de sujeira e elas não limpam, tem um monte de palavrão.”

“Porque ele é sujo.”

“Porque está sempre sujo.”

“Porque as crianças ficam mijando fora e fica tudo nojento.”

O espaço escolar é o local no qual convivem todos os agentes da educação. A maneira como está organizado reflete as imagens e as concepções que temos de sociedade. Ali, as condições do banheiro, das paredes, imagens e informações distribuídas imprimem sensações e valores naqueles que por ali transitam. Logo, deve ser aconchegante e bem cuidado (CAVALLEIRO, 2001, p.156)

Além de nos atentarmos à questão da organização do espaço como destaca Cavalleiro, devemos nos ater ao aspecto de como as crianças se comportam em espaços que estão fora do alcance dos adultos. Quando consideramos o que foi dito pelas crianças acerca do comportamento delas no banheiro, podemos destacar que todo o monitoramento e controle exercido sobre as crianças para que as mesmas se comportem são apenas medidas paliativas. Ou seja, quando as crianças se encontram sozinhas, elas têm comportamentos agressivos com os colegas e não respeitam os espaços coletivos degradando-os, pois os valores e o respeito não lhes foram ensinados de fato, as mesmas aprendem a se “comportar” diante de uma autoridade e não por meio de sua própria vontade através de sua autonomia.

Ao impor as regras, impedindo que os alunos tenham as experiências necessárias para a aceitação interior e, portanto, para a legitimação das normas, os educadores tornam-nas exteriores ao sujeito (pois não foram construídas por intermédio da reflexão ou tiveram suas necessidades descobertas por meio de experimentações efetivas). Assim sendo, passam a ser cumpridas apenas enquanto a autoridade que as institui estiver presente, e isso se a pessoa que as impõe possui poder para exigir esse cumprimento, gerando uma obediência superficial e heterônoma que permanece somente enquanto há medo de ser punido ou quando se espera uma recompensa (TOGNETTA, VINHA, 2007, p.28)

Pode-se pensar, ainda, que espaços degradados acabam por legitimar relações igualmente degradantes.

A prova, por sua vez, é destaca como um aspecto ruim por 10% das crianças e os motivos apresentados por elas são os seguintes:

“Porque eu não sei fazer. Todas as provas que a Pro passa eu não consigo fazer.”

“Não gosto de prova de matemática estou com vermelho.”

“É difícil.”

Os motivos das crianças explicitados acima estão diretamente relacionados com seu desempenho ruim e suas dificuldades. A prova é um elemento que afeta as crianças negativamente porque representa para as mesmas o fracasso. Isto fica evidente pelo fato de poucas crianças justificarem o porquê de classificarem a prova como algo ruim na escola, ou seja, percebemos que as crianças se envergonhavam deste aspecto e preferiam não falar nada ou se restringir a um “porque não”.

Segundo Gandin (2008), “a avaliação transformou-se, provavelmente, no mais agudo e prejudicial sintoma desta loucura que é o ensino confirmador das injustiças sociais e ineficaz em quase todos os aspectos que se analisem” (p.8). E, segundo as considerações de Hoffmann (2008) os professores têm um papel central nas assimetrias do ato de avaliar.

O que percebo é que a compreensão de muitos professores é de que “tudo pode ser medido”, sem que se dêem conta de que muitas nota são atribuídas arbitrariamente, ou seja, por critérios individuais, vagos e confusos, ou precisos demais para determinadas situações. (p.41)

Segundo Hoffman (2008), equivocadamente muitos professores atribuem notas a aspectos atitudinais dos estudantes, como comprometimento, interesse e participação. Assim, podemos inferir que tais notas e conceitos são influenciados por representações que o professor tem acerca do aluno. Isto pode incorrer em injustiças contra as crianças negras, pois:

O educador que não foi preparado para trabalhar com a diversidade tende a padronizar o comportamento de seus alunos. Tende a adotar uma postura etnocêntrica e singular, concluindo que, se as crianças negras ‘não acompanham’ os conteúdos, é porque são ‘defasadas econômica e culturalmente’, avaliações estas apoiadas em estereótipos racial e cultural, ou são ‘relaxadas’ e desinteressadas (ROMÃO, 2001, p. 163).

Pode-se inferir, além disso, que a relativa arbitrariedade das notas engendra esse notado sentimento de não saber.

Outros aspectos muito interessantes a serem analisados nesta etapa foram as escolhas das crianças em relação a dois elementos distintos: “hora da chegada” e “hora da saída”. Esperávamos que estes dois elementos nos ajudassem a compreender sobre a relação da criança na escola à medida que poderia nos indicar a vontade da criança em estar dentro ou fora deste espaço. E realmente tais aspectos nos indicaram não somente isso, mas também, representações acerca da escola que são importantes frisar.

Ao perguntarmos o porquê da “hora da chegada” ser ruim ouvimos os seguintes argumentos:

“Porque tem muita criança correndo.”

“Porque você não consegue dormir direito.”

“Se eu chegasse aqui e já tivesse na hora de ir embora seria legal.”

Uma criança aponta a desorganização na hora da entrada como um problema, já uma segunda criança destaca que chegar à escola é ruim porque a mesma tem que acordar cedo, no entanto, o que mais nos chamou a atenção foi a terceira justificativa, que aponta claramente que a hora da chegada é ruim porque permanecer na escola é indesejável para a criança. Isto aponta que mesmo os elementos positivos da escola são

suprimidos pelos negativos, pois a criança que fez esta alegação só apontou como ruim, além da hora da chegada, a briga e a lição de casa.

Bem diferentes das justificativas acerca da “hora da chegada” foram as explicações sobre a “hora da saída”; percebemos que a partir deste último elemento as crianças enfatizaram a importância e o valor atribuído à escola, ou seja, boas representações foram observadas enquanto as crianças alegavam o porquê de a hora da saída ser ruim:

“Você prefere ficar o dia inteiro na escola do que ficar na rua, porque rua é coisa mal.”

“Porque não tem nada para fazer em casa.”

“Eu gosto de ler e na minha casa não tem livro para eu ler.”

“Porque eu gosto de ficar com meus amigos ai tenho que ir embora e ver eles só no outro dia.”

“Porque aí eu vou embora e não fico na escola.”

Todas estas afirmações nos remetem ao fato de as crianças terem a escola como um espaço alternativo à própria casa, ou seja, a escola se configura como um espaço de aprendizagem que muitos lares não podem oferecer. Configura-se, também, como um espaço de atividades e um espaço de fazer e vivenciar amizades. Ademais, devemos destacar que as alegações das crianças indicam, também, que estas vivenciam ambientes cultural e socialmente empobrecidos o que as fazem preferir a escola e todas as possibilidades que ela lhes apresenta.

Mesmo que a educação pública brasileira tenha passado ou passe por processos de caráter discriminatório e irracional dos critérios utilizados para a distribuição dos empreendimentos educativos (Aguilar, 2000), a escola ainda representa uma fonte de capital cultural para a criança. Ou seja, a escola consegue em muitos aspectos suprir a carência econômica e cultural das crianças, que em seus discursos reconhecem a escola como um espaço melhor que a rua e muitas vezes melhor que suas residências.

Esta constatação potencializa a importância que a escola tem na vida das crianças negras, ou seja, suas representações indicam a preferência das mesmas em vivenciarem mais a escola em relação a quaisquer outros espaços, nos indicando, desta forma, o quanto valorizam o espaço escolar e os sujeitos presentes neles.

Tais constatações nos instigam a questionar o que representa para as crianças negras o fato de as mesmas serem subjugadas, humilhadas e discriminadas em um espaço ao qual atribuem tanto valor? O que representa para a criança negra não se “adequar” aos padrões valorizados neste espaço?

No entanto, como percebemos até então,

No espaço escolar nem sempre os agentes estão conscientes de que a manutenção de preconceitos seja um problema. Dessa forma, interiorizamos atitudes e comportamentos discriminatórios que passam a fazer parte de nosso cotidiano, mantendo e/ou disseminando as desigualdades sociais. (CAVALLEIRO, 2001, p.152)

Por outro lado, algumas crianças frisaram que, assim como na hora da chegada, há violência e desorganização na hora da saída e que isso as preocupa e incomoda. Exemplos:

“Hora da saída é muito ruim porque todo mundo fica batendo e empurrando.”

“Porque vai que tem violência.”

Os demais aspectos abordados nesta etapa foram citados com menos frequência, porém as justificativas atribuídas a tais elementos configuram-se, também, em representações importantes de serem pontuadas. Algumas crianças destacaram pessoas de sua convivência no cotidiano escolar como “algo não bom na escola”, ou seja, por motivos distintos as figuras do Monitor, do Diretor, da Merendeira e do próprio Professor apareceram representadas como negativas.

Em relação ao Monitor destacam-se dois argumentos utilizados pelas crianças:

“Porque ele fica mandando nos outros.”

“É chato, tudo o que fazemos ele dá bronca.”

Tais justificativas vêm no sentido de confirmar algumas reflexões que já traçamos anteriormente sobre a figura do monitor, ou seja, das formas de controle e vigilância que esta figura representa, assim, percebemos que novamente a criança destaca a função do monitor como uma autoridade inflexível, ou seja, dar bronca e mandar são

características que as crianças atribuem a este profissional tornando as representações acerca deste negativas.

À figura do Diretor atribui-se, também, uma representação de autoridade inflexível. As crianças enfatizam o fato de esta figura não atribuir-lhes confiança, ou seja, toda criança que chega até o Diretor não tem o direito de se explicar, é vista sempre como o “réu”, que não merece confiança, que está sempre errada. Neste sentido, podemos questionar o quão estereotipadas estão as crianças negras que chegam até o diretor, crianças que não são consideradas dignas de confiança e, portanto, são julgadas sempre como as infratoras. Vejamos alguns exemplos:

“Às vezes a gente está passando mal e ele não deixa a gente sair.”

“Porque é chato. Tem vez que colocam a culpa em você e ele acredita aí chega alguém que viu e conta a verdade.”

“Ruim. Muito nervosa. Se o menino estiver chorando mesmo assim ela vai brigar.”

Já quanto ao professor, devemos destacar que as representações negativas estão associadas ao comportamento do mesmo em sala. Ou seja:

“Porque ela grita e bate na mesa.”

“Às vezes eu não gosto não, quando ela não dá bronca eu gosto um pouco.”

Assim como o professor a merendeira é representada negativamente, também, por seu comportamento: “Fica brigando, nervosa.”

Percebemos, portanto, que em muitos momentos os adultos que compõe o cotidiano escolar das crianças demonstram agressividade, falta de respeito, inflexibilidade, e, desta forma, são representados de forma negativa pelas crianças que justificam de maneiras distintas tais representações. O modo como a criança percebe e representa este adulto é de fundamental importância, pois sabemos que os mesmos influenciam o modo de a criança ser e estar na escola, são figuras centrais na relação da criança com esta instituição a qual as crianças são inseridas obrigatoriamente e passam boa parte de seus dias.

Outros elementos como a quadra, a sala de aula e a cantina foram citados. Acerca da quadra foram destacados elementos negativos na estrutura e uso: “Porque é muito pequena.”; “A gente se machuca, a gente pode quebrar o braço.”

Acerca da sala de aula duas reclamações podem ser enfatizadas: “Sala de aula é muita gente falando no ouvido.”; “A lição é chata.” As crianças alegam se sentirem incomodadas com o barulho da sala e, também, com as lições.

A cantina é um elemento que não existe em todas as escolas, mas percebemos que as crianças se atentam às condições socioeconômicas ao abordar este espaço na escola, ou seja, quando representaram negativamente a cantina houve a alegação da falta de recursos financeiros para utilizá-la: “Porque quase ninguém traz dinheiro na escola.”

Um último elemento a ser analisado é o Trabalho em grupo. Este aspecto é importante ao passo que nos dá indícios das relações estabelecidas entre as crianças na sala de aula e o que pode dificultar um trabalho coletivo, bem como qual a visão, percepção e representação que as crianças têm desta prática e o quanto a mesma é valorizada. Vejam:

“Eu não gosto, porque quem faz em grupo, um quer levar o outro também (o trabalho) ou então fica na escola.”

“Os moleques da minha sala uns moram muito longe e outros não querem fazer.”

“Porque não dá para trabalhar em grupo com algumas pessoas.”

Os destaques acima apontam elementos diversos que tornam o trabalho em grupo algo negativo. As crianças enfatizam que há problemas no momento de se decidir o dono da produção, que é coletiva. Deste modo, podemos inferir que o resultado do trabalho coletivo é descaracterizado quando há, portanto, um conflito sobre quem vai ficar com o trabalho indicando que a produção coletiva passa a não ser de todos depois de concluída. Por outro lado, o trabalho em grupo também resgata os conflitos interpessoais, pois as crianças trabalham diretamente umas com as outras e necessariamente devem cooperar para um trabalho ser feito em grupo, no entanto, como percebemos, a prática escolar é hierarquizada e a diferença entre as crianças não é valorizada, existe sempre a criança que sabe mais e a que sabe menos, fracassados e

bem sucedidos, assim o trabalho em grupo de fato fica comprometido, pois não alcança seus verdadeiros objetivos.

Até mesmo o local onde está a moradia da criança é um empecilho para o trabalho em grupo, uma vez que tal trabalho se estende para fora da escola. Isto denota que o trabalho coletivo não é uma prática disseminada e valorizada no interior da sala de aula, onde como podemos perceber prevalecem os trabalhos individuais, as carteiras isoladas entre si, a autoridade centralizada do professor, as provas para diferenciar aqueles que aprenderam e os que têm dificuldades, entre outros elementos divisores e inferiorizantes a que as crianças são submetidas.

Segundo Foucault (2009), determinando lugares individuais na escola tornou-se possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Assim, fez-se funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.

Desta forma, podemos inferir que o rigor deste espaço e destas práticas não possibilita o trabalho coletivo, pois para vigiar é necessário individualizar, dividir. A hierarquia, por sua vez, não demanda por relações de cooperação e ajuda mútua e paridade. E a recompensa, como sabemos, é dada aqueles que servem como exemplo dos padrões estipulados, sendo que é impossível a todos se encaixarem neste padrão. Assim, a escola funcionando nesta lógica não tem “espaço” para o trabalho em grupo.

O QUE É “MAIS OU MENOS” NA ESCOLA

Ao longo desta etapa percebemos em muitos momentos que as crianças sentiam necessidade de classificar alguns aspectos da escola entre o “bom” e o “ruim”. Algumas crianças, como já frisamos, escolheram classificar como bom um aspecto e depois fazer suas ressalvas, porém outras crianças se decidiram por classificar alguns aspectos como “mais ou menos”, ou seja, elementos que não são nem de todo bom, nem de todo ruim. Foi muito interessante perceber que estes elementos classificados desta maneira obtiveram na maioria das vezes explicações claras que justificavam as escolhas das crianças. Ademais, não podemos esquecer que, por motivos diversos, em alguns momentos, as crianças optaram pelo “mais ou menos”, porém justificaram os aspectos como predominantemente negativos, o que nos faz pensar que classificar algo desta

maneira foi um modo da criança se sentir mais confortável ao criticar um elemento na escola.

Com exceção do professor, todos os elementos abordados segundo esta lógica supracitada foram justificados, o que de fato contribuiu para a compreensão das representações de alguns aspectos que foram pouco explicitados em outros momentos. Além disso, devemos destacar que tais justificativas, também, vieram reforçar reflexões anteriormente levantadas, a partir de aspectos bons ou não bons.

Podemos começar abordando o elemento monitor. Aproximadamente 10% das crianças destacaram este elemento como “mais ou menos”; no entanto, podemos perceber que suas justificativas apontam uma representação do monitor predominantemente negativa. Exemplos:

“Tem um que é ruim: a mulher. Quando a gente está andando perto do banheiro ela fala: _ Os bebezinhos já vão correr? O outro é bom!”

“É que às vezes eles são chatos com a gente. Às vezes, a gente pergunta alguma coisa e eles ficam bravos.”

“Porque sempre fica olhando para nós e eu acho estranho.”

Novamente observamos que a figura do monitor esta atrelada ao controle e à vigilância constantes. As crianças acrescentam, também, a dificuldade em se comunicar com os mesmos e evidenciam situações de humilhação, quando o monitor utiliza termos, que as crianças se sentem chateadas ou constrangidas, somente para conseguir delas o comportamento julgado adequado: “Os bebezinhos já vão correr?”.

Já sobre a “hora da saída” as crianças afirmaram:

“É chato porque tem que sair da escola, mas também saio contente por ter aprendido uma nova coisa.”

“Mais ou menos porque é legal ficar na escola.”

“Tem gente que gosta de ficar na sala de aula.”

“Um pouco bom... Porque eu gosto de ficar na escola.”

Com estes motivos explicitados, percebemos que a criança classificou o aspecto “hora da saída” como um elemento intermediário entre o bom e o não bom. Muitas

crianças possuem, portanto, boas representações acerca da escola, no entanto, também gostam de usufruir o seu tempo fora da mesma. Reconhecem que aprendem e que a escola é importante reafirmando assim os motivos pelos quais classificou, em grande quantidade, a maioria dos elementos como bons na escola.

Quanto à prova, as crianças destacaram que a mesma é importante pela função que desempenha na unidade escolar, ou seja, “para passar de ano”. Reafirmando assim os propósitos equivocados da avaliação. Ademais, as crianças destacaram as dificuldades em realizá-las. Vejam:

“Mais ou menos, vamos dizer que é bom porque passamos de ano com ela.”

“É difícil, às vezes eu não consigo resolver.”

“Razoável. Tem coisa que você não entende.”

Acerca do banheiro as crianças reforçam o descaso com este espaço coletivo, as mesmas criticam novamente a falta de higiene: “É muito sujo.”; “Fica sujo.”

Além disso, suas considerações reforçam a reflexão acerca da ideia de que respeitar as regras da escola e zelar pelos espaços escolares não foi algo construído coletivamente e as crianças não desempenham este papel de forma autônoma, ou seja, o “bom comportamento” advém, como já reforçamos, da vigilância e do controle dos adultos, pois quando se encontram em espaços sem esta vigilância e controle as mesmas podem apresentar comportamentos “desviantes” das regras impostas. Por exemplo: “Os meninos ‘mijam’ fora da privada, jogam chiclete e entopem o cano.”

Acerca do brinquedo e da brincadeira as justificativas das crianças, também, vêm no sentido de reforçar a negação do brincar já destacada em outros momentos: “Eu não gosto muito.”; “Brinquedo não muito, mas minha mãe não compra nada pra mim. E na escola não tem.” Frente a estas considerações, podemos destacar o fato de algumas crianças não gostarem de brincar, bem como o fato de algumas crianças não terem acesso a brinquedos nem em casa e nem na escola. Talvez a falta de acesso aos brinquedos tanto na escola como em casa sejam empecilhos para o brincar da criança, porém já percebemos que o brincar não é uma prática valorizada pela escola tendo em vista o acesso ao parque que é tão limitado, segundo as próprias crianças.

Percebemos, portanto, que ao longo desta etapa as crianças destacaram representações negativas acerca do brinquedo e do brincar que podem ter advindo do discurso de que escola não é lugar de brincadeira ou, também, dos discursos que indicam uma idade limite para a criança ter o brincar como prática cotidiana. Ademais, não podemos esquecer que apesar de não citado, existe grande possibilidade de algumas crianças não terem tempo de brincar em suas casas por estarem responsabilizadas pelo cuidado da casa, dos irmãos ou até mesmo um trabalho que são obrigados a desempenhar.

Já o aspecto brincadeira pode apresentar-se para a criança com sentidos diversos, pois as crianças além de alegarem que gostam apenas de “algumas” brincadeiras estas explicitaram os tipos de brincadeiras que elas aceitariam ou não:

“Brincadeira? Assim... No recreio ou bullying? O bullying é muito chato porque alguém quer mudar de escola, o pai tem que trocar. Eu gosto de brincadeiras com meus amigos.”

Assim a criança associa certas ideias a um tipo de brincadeira, identificada como “Bullying”, ou seja, são várias representações que estão em jogo. Evidentemente, a criança destaca que gosta de brincadeiras que são saudáveis, legais, brincadeiras que a divertem, mas, por outro lado, reconhece que as “brincadeiras” que configuram o “Bullying” são chatas e trazem consequências tão ruins que até mesmo os pais devem ser acionados, chegando ao extremo de a criança ter que se mudar da escola. É interessante perceber o discernimento que a criança faz dos tipos de brincadeira, assim podemos notar que por trás de seu discurso há um discurso da escola acerca do “Bullying”, que engendra certas representações negativas acaba por cercar de ambiguidades o termo brincadeira.

Já as considerações que as crianças fazem acerca do aspecto jogo, vêm ressaltar as reflexões até então feitas acerca da ludicidade no espaço escolar.

“Tem uns jogos que é bom para jogar, mas a gente montou um quebra cabeça de 90 peças em 20 mim aí começamos a gritar, aí a diretora mandou a gente parar.”

“Quando não tem nada para fazer a gente pode ficar jogando.”

As crianças ressaltam que em um momento de alegria por um objetivo conquistado no jogo elas foram repreendidas e, também, alegam que o jogo é utilizado quando não há mais nada “útil” a se fazer. Podemos frisar que nas duas situações ficam evidenciadas as representações que as crianças possuem acerca do jogo que o desqualifica enquanto instrumento pedagógico, pois o jogar é um passatempo quando não se há mais o que fazer. Além disso, as crianças destacam vivenciar situações em que o sucesso no jogo não foi valorizado pela direção escolar, mesmo o jogo sendo neste caso um instrumento que trabalha a memória, a lógica, a coordenação, o trabalho em grupo e a concentração, nada disso foi levado em conta apenas o comportamento festivo das crianças que na situação deve ter incomodado.

Comportando-se desta maneira, tanto o professor que usa o jogo como algo somente para passar o tempo ou que nem para isso o utiliza, como o diretor incapaz de perceber os ganhos que a criança tem ao jogar, compartilham com a criança representações negativas acerca deste elemento, desvalorizando-o como instrumento de aprendizagem, de diversão, de interação, de construção de regras a disposição das crianças.

Acerca da figura do diretor é importante dizer que as crianças continuaram representando o mesmo como alguém que não confia nelas, que desempenha seu trabalho baseado no que ouve de outros e não no que a criança tem a dizer. Ademais, a figura é ressaltada como aquele que executa as punições, ou seja, dentro de sua autoridade dá suspensões e avisa os pais sobre o comportamento ruim da criança. Exemplos:

“Eles tem que ser do jeito que é! Eles mandam bilhete, suspensão.”

“Às vezes mesmo se você não fez nada sabe... Uma vez um amigo colocou a culpa em mim do que eu não fiz e ela não quis me ouvir.”

Já sobre a figura do merendeiro, a única alegação foi: “Um dia reclamou que a menina cortou fila”. Sobre esta afirmação só podemos ressaltar que a criança observa as intervenções dos adultos em relação a elas, ou seja, como são tratadas pelos demais atores escolares. E isso indica que ao observar as atitudes e os discursos desses adultos,

que convivem com a mesma cotidianamente, as crianças estão construindo seus próprios discursos e comportamentos influenciados, também, por estes. Assim, novamente devemos destacar a importância de se pensar sobre todos os funcionários envolvidos no ambiente escolar da criança, pois a mesma aprende em todos os espaços da escola observando, imitando, concordando, discordando dos discursos, atitudes e posturas as quais tem acesso.

Sobre a cantina e o parque temos apenas duas considerações. A cantina é “mais ou menos” porque “Às vezes está fechada.” Já o parque é mais ou menos porque a criança alega gostar “Só um pouco” do mesmo.

Acerca da biblioteca já destacamos as restrições que as crianças apontaram, neste momento outra consideração veio complementar as demais já explicitadas: “Porque ela só deixa dois minutos para escolher livros.”

Sobre a biblioteca as crianças já destacaram a falta de estrutura e espaço, a falta de livros, a recusa da professora em deixá-los explorar diferentes leituras e neste momento acrescentam a falta de tempo para usufruir deste espaço tão positivamente representado pelas mesmas.

A aula configurou-se em um aspecto interessante, pois 98% das crianças a classificaram como bom na escola, porém nenhuma justificativa foi atrelada a essa escolha das crianças, somente nesse último momento da 3ª etapa uma das crianças ao qualificar o aspecto aula como “mais ou menos” fez a seguinte consideração: “Aula mais ou menos porque tem aula que é difícil.” Percebemos ao longo da pesquisa que a palavra difícil é proferida algumas vezes para justificar aspectos escolares indicando que há por parte da criança uma falta de compreensão que pode ter advindo de vários aspectos, ou seja, muitos poderiam ser os motivos que explicam a dificuldade da criança em assistir a uma aula, fazer uma prova ou realizar uma lição de casa.

Um último aspecto a ser avaliado suscitou em nós muitas reflexões. A ideia de classificar um aspecto entre o bom e o ruim nos ajudou a ver diferentes faces de um mesmo elemento e propiciou que descobríssemos os sentidos diversos que um termo pode representar para as crianças.

Assim como o aspecto brincadeira, o elemento amigo, também, nos remeteu a ambiguidades. Observem o seguinte diálogo da criança e da pesquisadora:

Criança: _ Amigo: mais ou menos. Porque têm muitos amigos que brigam, muitos ficam sozinhos, que nem a Karla, muitas vezes ela fica sozinha. Quando ela não está sozinha ela está com a Amanda e com o Igor.

Pesquisadora: _ Porque acontece isso? De a Karla ficar sozinha?

Criança: _ Acho que porque ela é morena.

Pesquisadora: _ Acontece isso com você?

Criança: _ Não! Acho que é porque eu tenho muita convivência com meus amigos.

Pesquisadora: _ E a Karla? Não tem?

Criança: _ Não, no ano passado ela era da outra turma.

O amigo aqui é representado de forma negativa quando deixa outros amigos de lado, ou seja, a criança tem consciência que nem todos são tratados como iguais, pois o fato de uma amiga ficar sozinha é o suficiente para a criança perceber que a ideia de amigo nem sempre é boa, uma vez que, há alguém que sofre por não ser amiga ou por não ter amigos.

O mais importante a ser pensado acerca deste diálogo é que o motivo pelo qual uma criança pode ficar isolada das demais é sua cor (“porque ela é morena”). Para a criança assumir que o que isola a outra é a cor, podemos inferir que essa distinção está marcada no discurso das demais crianças, ou seja, o grupo sabe que a mesma é discriminada por ser negra e não por outro motivo.

Ademais, ao questionarmos a criança se isso ocorre com ela, além da amiga citada, a criança alega que não e justifica com o fato de conviver com seus amigos, ou seja, o fato de conviver mais com os amigos pode significar que a mesma é respeitada pelas outras crianças por outros motivos os quais ela foi conseguindo demonstrar ao longo do tempo, ou seja, a criança já sofre de um preconceito, mas consegue amenizá-lo com a convivência. Percebemos, desta maneira, que a criança negra, portanto, tem que tentar se reafirmar através de outros aspectos porque desde muito cedo já é vista como inferior. Com isto podemos refletir sobre o fato de a criança não querer ser ela mesma, pois muito cedo começa a desempenhar uma luta para ser aceita pelos demais.

O preconceito aqui explicitado é de grandes proporções, pois a criança alega que sua amiga negra tem apenas dois amigos, ou seja, o restante da classe é movido pela lógica do preconceito, do racismo e exclui claramente seus amigos negros.

Não é de se espantar, portanto, que Karla, que também foi entrevistada, escolha uma menina branca dos olhos azuis para ser, caso pudesse ser outra pessoa. Isto reforça que a lógica por trás da negação da cor é a desvalorização, inferiorização e desprezo com os quais a criança negra é tratada e toma conhecimento desde muito pequenas. Uma lógica que é percebida pelas demais crianças negras que aprendem logo a agradar seus colegas de outra forma para então fazer parte do grupo.

Nesta situação percebemos claramente que o preconceito racial já está introjetado nas crianças, que discriminam seus amigos negros e que o mito da democracia racial continua a permear o discurso escolar, impedindo um real enfrentamento do preconceito, mesmo frente a situações evidentes de discriminação.

Os avanços são muito mais lentos e as resistências, maiores, no caso da questão racial. Educadores e pais negam com insistência o caráter racista das noções embutidas no tecido cultural e linguístico da sociedade, mesmo confrontados diretamente com esses conteúdos (NASCIMENTO, 2001, p. 119).

4ª ETAPA

AS BOAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

Ao analisar as boas experiências das crianças negras no ambiente escolar, percebemos que era possível organizar as respostas das crianças a partir de sete categorias: o envolvimento nas atividades escolares; o primeiro contato da criança com a escola; os recursos e a estrutura escolar; o desempenho e o sucesso escolar; o “brincar”; as relações de amizade; o envolvimento com o professor.

A categoria que comportou o maior número de experiências boas das crianças foi a que se refere às atividades escolares, ou seja, 27,45% das mesmas relacionaram suas boas experiências com diversas atividades das quais participam frequentemente ou esporadicamente na escola. Exemplos:

“Que a gente fez passeio, assistiu teatro.”

“Uma dança do circo, foi a professora do circo quem ensinou.”

“Eu fiquei feliz quando eu ganhei o concurso de poemas.”

“Eu gosto da Educação Física e da Informática.”

“Uma coisa boa é que no dia das crianças eu ganhei bala.”

“Fazer prova. Jogar jogo da velha na escola.”

“Coisa boa foi quando a gente foi jogar futebol no Ginásio.”

“Quando eu descobri que tinha livros e a professora me mandou entrar.”

Quando questionadas acerca das coisas boas que acontecem na escola, muitas crianças se referiram às atividades como passeios, aulas de teatro, prática de futebol, aulas de informática, aulas de Educação Física, aulas de circo, eventos como o Dia das Crianças, concursos de poesia, exploração da biblioteca, etc., ou seja, elementos muitas vezes tidos como extracurriculares estão para as crianças em um plano principal, o plano onde as coisas boas, significativas, acontecem. Assim, percebemos que tais atividades nem sempre valorizadas na escola compõem as representações mais positivas acerca desta instituição.

Por outro lado, 19,6% das crianças entrevistadas apontaram suas boas experiências a partir do desempenho e do sucesso escolar. Vejamos:

“Que eu passei de ano.”

“Que eu aprendo bastante.”

“Uma coisa é que eu ganhei B+ de nota.”

“Eu pratiquei muito teatro e a gente foi bastante elogiado.”

“Eu aprendo mais na escola e posso ser uma pessoa na vida quando eu crescer.”

“Os professores me acharem bem sucedido na sala de aula. Não me acharem ruim. E meus amigos.”

Tais alegações das crianças evidenciam que as experiências boas estão diretamente relacionadas ao seu desempenho na escola, ou seja, passar de ano, aprender, ganhar notas altas são “coisas boas” que acontecem na escola. Assim, percebemos a importância que a criança atribui ao sucesso atingido nesta instituição mediante parâmetros pré-estabelecidos que medem seu desempenho escolar como, por exemplo, a nota e a progressão de séries.

Muitas propostas de escolarização mantêm ainda uma forte estrutura fordista, no sentido de que seu modo de funcionamento se assemelha ao da cadeia de montagem de uma grande fábrica. Assim, os alunos (as) se posicionam de forma fixa em sua carteira e diante deles/as vão passando diferentes matérias e professores a um determinado ritmo. A única coisa a que os/as estudantes aspiram é acabar quanto antes seus deveres e desse modo conseguir uma recompensa extrínseca, como uma determinada nota ou um determinado conceito (SILVA, 1995, p.160).

No entanto, mesmo com esta estrutura que muitas vezes privilegia notas ou conceitos as crianças destacam, também, a importância que atribuem ao elogio, “Eu pratiquei muito teatro e a gente foi bastante elogiado.” Neste caso a satisfação da criança mediante o reconhecimento de um trabalho realizado não está relacionado à nota ou conceito, mas ao reconhecimento.

È importante notar, a partir da leitura da penúltima fala destacada anteriormente, um discurso que revela uma representação de escola como algo que as possibilita “ser alguém na vida”. É fato que este argumento circula no senso comum; a sociedade deposita na escola a esperança de mudança da condição social das pessoas, o que é corroborado por diversos estudos⁸. Assim, as crianças se apropriam destas representações e desde muito cedo nutrem certas expectativas e esperam da escola os meios necessários à mudança social objetivada.

A fala seguinte - “os professores me acharem bem sucedido na sala de aula. Não me acharem ruim (...)” - vem no sentido de reforçar a ideia do êxito escolar, ou seja, “ser alguém na vida” significa “ser alguém na escola”, assim a criança almeja que os professores a representem como “bem sucedida na sala de aula”. Novamente as crianças fazem referência não só ao desempenho, mas também ao reconhecimento da figura que sanciona quem é bem sucedido e quem não é; no caso, a professora. O que para as crianças negras se torna um verdadeiro problema, pois veremos na quinta etapa que a representação que circula acerca da criança negra na escola não está atrelada ao bom desempenho, nem ao sucesso escolar.

Relacionadas à amizade também existem muitas experiências boas, pois 11,76% das crianças evidenciaram os amigos como a causa de “coisas boas na escola”.

“Conheci meus amigos.”

⁸ Ver dados do IPEA 2008.

“Que eu ganhei novos amigos.”

“Quando eu cheguei fiz muitos amigos, nós brincamos. Ajudaram eu a fazer lição quando eu não entendia e sempre que acontecia alguma coisa eles vinham perguntar se eles podiam ajudar.”

“Que eu não ando mais com eles (‘meninos do caminho ruim’).”

Percebemos que a amizade, ou seja, a interação entre os pares na escola configura-se como boas experiências para as crianças. Fazer amigos é um ato muito valorizado nesse espaço. Desta forma, devemos refletir acerca do trabalho que envolve o respeito e a aceitação de um pelo outro na educação. A convivência das crianças dentro das unidades escolares é muito intensa e influencia no modo como as mesmas vivenciam a escola e a representam. Sabemos que a diversidade está posta nesta relação entre as crianças e que, portanto, deve ser acompanhada de perto. Valorizar as diferenças entre as crianças é possibilitar a cada uma delas poder ser diferente, é quebrar os padrões impostos do modo de ser e de estar no mundo, uma vez que, definitivamente as crianças não são iguais umas as outras.

Precisamos de alguma forma repensar a preponderância desse modelo hegemônico de vida (de ser), nos questionando a que perspectiva tal modelo corresponde e com que interesses, para a partir daí “forjarmos asas” que nos permitam escapar a toda essa homegeneização a partir da qual fomos produzidos e com a qual estamos acostumados (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p.59).

Sabemos, também, que a diferença entre as crianças gera conflitos, assim, as relações entre elas têm como consequência não apenas experiências boas, mas também, experiências muito ruins, ou seja, situações de humilhação, desprezo, solidão, raiva, preconceito, etc., como veremos adiante, ainda nesta etapa.

O brincar, elemento já discutido em etapas anteriores, também configurou um dos motivos pelo qual as crianças afirmam ter boas experiências na escola. Ou seja, 11,76% das crianças relacionam as “coisas boas da escola” com o brincar.

“Eu estava brincando com meus amigos, chegou um moleque e eu deixei brincar e depois as meninas chegaram e a gente brincou até a hora do recreio.”

“Foi quando eu comecei a brincar mais em grupo, jogar bola.”

“Que eu brinco!”

Não podemos esquecer que “o brincar” nem sempre é valorizado nas instituições educacionais, pois, como já destacamos ao longo da pesquisa, os discursos das crianças indicam que a escola e o brincar representam dimensões contrárias em muitos momentos. Porém, percebemos que o ato de brincar está diretamente relacionado às representações positivas das crianças acerca da escola. Ademais, o brincar na fala de uma das crianças significa nitidamente socializar-se, “comecei a brincar mais em grupo”, ou seja, o brincar é um aspecto que possibilita a socialização, a integração de um com o outro. Desta forma, o “outro” passa a ser incluído e valorizado a partir da brincadeira, “chegou um moleque e eu deixei brincar e depois as meninas chegaram e a gente brincou”.

Em suma, negar o brincar da criança é negar sua interação com o outro, é negar um meio pelo qual a criança aprende com o outro e percebe que ser diferente não necessariamente é ser inferior. Desta forma, o brincar possibilita que a criança se sinta indivíduo e também parte do grupo. As pesquisas de Vigotsky (2008) e Piaget (1975) são exemplos clássicos de estudos que podem corroborar com a compreensão destas constatações acerca do brincar e da socialização.

Já acerca do envolvimento com o professor, podemos destacar as seguintes falas das crianças.

“A professora me deixa ir no banheiro sem pegar o crachá porque eu tenho muitas dores de barriga.”

“A primeira vez que eu vi minha professora.”

“O professor que me ensina.”

“Quando não fica brava comigo (professora), que eu faço a lição.”

Alguns elementos valorizados pelas crianças se repetiram durante a pesquisa, ou seja, em momentos distintos da pesquisa, a partir de diversas intervenções, as crianças formularam considerações sobre temas semelhantes. A ida ao banheiro é um destes aspectos, pois, mais uma vez, a criança passa a dar muito valor a algo que deveria ser

uma prática cotidiana sem muita importância. No entanto, percebemos que ir ao banheiro sob qualquer circunstância passa pela autoridade do professor. A criança de fato não decide por ir ou não ir ao banheiro quando tem vontade, pois existem formas de controle desta saída da criança da sala de aula. Na afirmação da criança, que destaca sentir dores de barriga, percebemos que o crachá, forma de organizar a saída da criança da sala, torna-se um constrangimento devido a um possível problema de saúde, que faz com que a criança não tenha tempo nem de pegar o crachá.

Faz-se necessário avaliar este tipo de controle exercido sobre a vivência da criança na escola, talvez o foco da educação esteja sendo voltado para coisas que na verdade não são problemas reais, e estas ações tolhem a autonomia que a criança poderia estar desenvolvendo, uma vez que a escola deveria ser um espaço democrático. Tognetta e Vinha (2007), problematizaram esta questão no livro “Quando a escola é democrática” e contribuíram muito para a compreensão desta temática.

Acerca da figura do professor, além do foco na autoridade, que já foi mais de uma vez evidenciado, podemos destacar a centralidade da sua figura, ou seja, as crianças destacam que ao chegar à escola, o que mais as agrada é conhecer o professor, ou seja, o sujeito que deverá mediar suas aprendizagens ao longo de um ano completo.

O professor neste caso é o centro da representação da criança acerca da escola e configura-se com uma “coisa boa” na escola. Por outro lado, a fala de outra criança indica ressalvas nesta satisfação em relação ao professor, ou seja, a criança tem o professor como algo bom quando a mesma “não fica brava”. Leite (2007) vem apontando, em diversos estudos por ele desenvolvidos ou orientados, a importância da afetividade nas relações e práticas escolares, em que destaca a centralidade do professor e os reflexos, nos alunos, dos componentes afetivos implicados na relação professor-aluno.

As considerações acerca da estrutura escolar se enquadram, também, nos temas que se repetiram ao longo da pesquisa, ou seja, as crianças novamente demonstram preocupação com o espaço escolar e com os recursos que ela usufrui, citando assim a quadra, o bebedouro, a merenda, uma nova escola e, também os matérias que receberam. Assim, 7,84% das crianças fizeram considerações que se relacionavam a esta categoria:

“(...) Quando fizeram a nova quadra, quando fizeram a nova escola.”

“Boa é que tem merenda, tem quadra para brincar e bebedouro para beber água.”

“Foi que eu ganhei material... seis cadernos, 1 estojo, 10 lápis de escrever 24 lápis da Faber Castel de cor.”

As ideias acerca da estrutura escolar definitivamente povoam as representações das crianças acerca da escola, ou seja, em muitos momentos da pesquisa as crianças se posicionam sobre a estrutura que conforma a escola, elogiando, criticando, propondo melhorias, etc. evidenciando que o modo como a escola é organizada, a qualidade e a quantidade dos recursos que estão disponíveis nela influenciam no modo como a criança vivência e valoriza este espaço.

As experiências relacionadas ao 1º dia na escola foram lembradas pela mesma porcentagem de crianças que indicaram os recursos e a estrutura escolar, ou seja, 7,84%.

“Quando eu entrei nesta escola, na mesma hora, uma menina me chamou para a gente ficar amiga.”

“Quando eu cheguei aqui.”

“O 1º dia que eu entrei na escola.”

“Quando eu conheci meus amigos na primeira série e minha professora.”

Muitas crianças fizeram referência ao seu primeiro dia na escola, ou seja, afirmaram que seu primeiro dia na escola traz lembranças positivas relacionadas aos amigos e professores, demonstrando assim que algumas crianças compartilham representações muito positivas da escola antes mesmo da inserção destas neste espaço. Como discutido por Moscovici (2003), as representações sociais são construídas e circulam no senso comum, nos processos comunicativos em que as crianças estão inseridas antes de ingressarem na escola.

Identificamos também que 5,88% das crianças afirmaram não ter algo bom da escola para contar. Vejamos:

“Que eu me lembre nenhuma!”

“Não tem coisa boa não!”

“Eu não tenho como explicar eu não tive coisa boa nem coisa ruim aqui, tudo sempre foi normal.”

As duas primeiras frases foram ditas por crianças que não destacaram as coisas boas da escola, mas destacaram as ruins, indicando assim que estas crianças têm construído mais representações negativas do que positivas acerca da escola. Esta reflexão se confirma pelo fato de a criança que proferiu a segunda frase ter demonstrado, ao longo da pesquisa, outras representações negativas acerca da escola. Por exemplo, podemos destacar que a mesma foi uma das crianças que corajosa e espontaneamente denunciou o racismo existente no seu cotidiano escolar. Ela alegou ser xingada pelos colegas e afirmou não querer ser como ninguém de sua sala porque os mesmo “não são legais”. A vivência e percepção do racismo impede, assim, que a criança represente positivamente a escola e vai marcar suas relações em seu interior. Ademais, além de ser uma criança que nega sua condição racial, a mesma demonstra não se sentir parte do grupo, ou seja, sua identidade pessoal e coletiva foi afetada seriamente por sua vivência no universo escolar. A mera presença na escola não garante, portanto o sentimento de pertença a este espaço, já que mecanismos simbólicos atuam nas práticas excludentes que a escola perpetua (SOLIGO E WESCHSLER, 2002).

AS MÁX EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

Organizamos as considerações das crianças acerca das coisas ruins na escola a partir de cinco categorias: castigos; fracasso escolar; tombos e quedas; “outros motivos” e conflitos. A categoria conflitos foi subdividida entre: desentendimentos entre amigos e colegas, violência na escola e discriminação racial, que mais adiante serão explicitadas.

Antes de tudo, devemos destacar que a porcentagem de crianças que alegaram não terem más experiências na escola foi de 5,88%. As mesmas destacaram as seguintes justificativas:

“(...) tudo sempre foi normal.”

“Coisa ruim eu não sei por que aqui sempre fui tratado bem.”

Para as crianças representar a escola positivamente está atrelado ao fato de serem bem tratadas. Isso pode significar que são respeitadas e valorizadas, ou que são tratadas

do mesmo modo que as outras crianças, portanto que não têm sido discriminadas ou constrangidas, o que têm sido aceitas. Há várias possibilidades aqui que poderiam ser melhor investigadas porque, em geral, contrastam com os demais depoimentos, como veremos adiante.

3,92% das crianças entrevistadas apontaram o castigo como o eixo de suas más experiências na escola. Sobre esta prática as crianças fizeram as seguintes afirmações:

“Quando a professora me deixou de castigo na biblioteca.”

“Que eu fui para a diretoria. Eu estou sem recreio, foi na quarta-feira passada. Eu fico sentado no banco.”

Percebemos que a prática do castigo ainda faz parte do cotidiano das crianças. No caso, a punição para seus comportamentos “desviantes” é deixar de participar do seu único momento de descanso e lazer na escola, ou seja, o recreio, elemento este que se configura como unanimidade em representações positivas pelas crianças. Ou, como castigo, as crianças devem ficar em um espaço como a biblioteca, que devia ser valorizado pelos aspectos bons que representa, mas serve como espaço onde os castigos são cumpridos. Desta maneira, a escola atribui a um espaço de conhecimento e descoberta um atributo de castigo e punição.

Situações de fracasso escolar foram também destacadas por 5,88% das crianças. Vejamos:

“E ruim que eu repeti duas vezes...”

“Que ano passado eu não passei.”

“Quando eu vou mal na prova...”

A reprovação e o insucesso nas provas configuram as más experiências de algumas crianças negras na escola. Quanto ao fracasso escolar temos dados bem claros que reafirmam esta situação, apresentada pelas crianças negras, em nível nacional. Como já evidenciamos, Paixão e Rosseto (2012) vêm apontando, ao longo dos anos, a partir dos relatórios anuais das Desigualdades Raciais no Brasil, as condições desiguais

de acesso e permanência da criança negra na educação, além de outras assimetrias de raça existentes em nosso país.

Também Gimenez (2011), em estudos sobre possibilidades de intervenção da Psicologia na escola, ao discutir a queixa escolar, destaca a dimensão da desigualdade e dos preconceitos implicados na identificação dos problemas e fracassos na escola.

Registramos também que 7,84% das crianças relacionaram suas experiências ruins com tombos e quedas que sofreram na escola, ou seja, é bem comum as crianças terem contratempos como estes na escola independente de sua cor de pele. Alguns exemplos:

“Quando eu caí na quadra.”

“Eu quebrei o dedo.”

As crianças evidenciaram outros motivos das más experiências na escola, como: “bagunçar e ir para a Diretoria”; “um lanche que eu não gosto”; “às vezes o banheiro está trancado.” Tais conteúdos foram expressos por 7,84% das crianças pesquisadas.

Aproximadamente 68% das crianças destacam que os conflitos são o eixo de suas más experiências na escola, mas, como já destacamos, resolvemos dividir estes conflitos entre *desentendimentos entre amigos e colegas*: quando só envolvem xingamentos; *violência na escola*: quando os conflitos geram agressões físicas; *discriminação racial*: quando os conflitos envolvem o racismo.

Primeiramente podemos destacar que 13,72% das crianças associaram suas más experiências aos desentendimentos entre amigos e colegas. Exemplos:

“Eu disse para minha amiga que eu tinha esquecido meu apontador em casa e ela começou ameaçar que iria bater. Aí eu fiquei triste.”

“Quando meu amigo Marcos falou um monte de besteira para mim e para minhas amigas. Aí eu falei para a professora e ele não falou mais comigo. Eu fiquei chateada. A professora disse que era para a gente não ligar para o que ele falava porque ele devia estar sofrendo por alguma coisa na casa dele...”

“Quando as pessoas começam xingar: ‘_Sai daqui moleque seu peste!’.”

“A menina que beijou um menino atrás da escola e culpou nois.”

“Meus amigos fizeram bagunça na escola e botaram a culpa em mim.”

“Que a maioria das vezes as pessoas querem brigar e eu sou o alvo. Eu vou para separar e eles sempre colocam a culpa em mim.”

“Meus amigos fizeram bagunça na aula e botaram a culpa em mim.”

As falas deixam claros os conflitos cotidianos que ocorrem entre as crianças e demonstram quão variados são os motivos que os alimentam. No entanto, ao analisarmos estas falas dois elementos nos chamaram mais a atenção. O primeiro é que as crianças descrevem situações nas quais podemos observar que as partes envolvidas nos conflitos não são inimigas, ou seja, as crianças entram em conflitos com pessoas com que convivem bastante com elas, pois se referem a elas como a minha amiga ou o meu amigo. Isto explica o fato de muitas crianças sentirem-se tristes ou chateadas com as consequências destes desentendimentos.

Já, com base nas últimas quatro frases, podemos destacar que as crianças apontam com frequência o fato de serem culpabilizadas por coisas que não fizeram. Não dispomos de muitos elementos, até então, para afirmar os porquês desta situação constante, mas não podemos deixar de ressaltar que as crianças se sentem perseguidas, nas palavras das próprias crianças: “eu sou o alvo”. Pode-se inferir aqui um viés racial, no sentido de serem essas crianças constantes bodes expiatórias dos conflitos que ocorrem nas escolas, face às representações sociais negativas sobre a criança negra de que a escola compartilha e que reproduz, como já evidenciaram os estudos de Soligo (1996) e Cavalheiro (2001).

A porcentagem de crianças que indicaram a violência na escola como eixo de suas más experiências foi muito alta, 33,33%. Percebemos a partir dos relatos das crianças negras que as agressões físicas fazem parte de seu cotidiano e são consequências comuns dos conflitos entre elas e seus “amigos”. Vejam alguns exemplos:

“Quando as meninas brigaram comigo. Elas me bateram e começaram a discutir.”

“Que eu não gostei foi que um menino me empurrou.”

“Ruim foi um moleque da outra sala que se chama Guilhermão que jogou um coquinho na minha barriga.”

“Fiquei triste quando uma amiga me empurrou e eu caí.”

“Uma briga que eu estava correndo levei um soco e bati a cabeça.”

“Às vezes os moleques batem na minha cabeça, me humilham, me empurram, chamam de ‘viadinho’ e outros palavrões.”

“Os meninos ficam dando tapa na cabeça.”

“Quando na saída eles me empurram na escada.”

“Os ‘bullying’ que acontece aqui, as pessoas que ficam batendo na outra.”

“Eu tava jogando bola na quadra e meu amigo me deu um soco.”

“Um dia eu estava na quadra e o Bruno veio e me bateu e ficou tudo roxo.”

Devemos refletir acerca do fato de mais de 30% das crianças negras entrevistadas terem experiências ruins relacionadas diretamente à violência escolar. Ou seja, agressões físicas fazem parte do cotidiano destas crianças que são agredidas e/ou agredem amigos da própria classe e/ou colegas da escola. Assim, percebemos que os conflitos entre as crianças são constantes e que muitas vezes as consequências de tais conflitos, que poderiam ser resolvidos facilmente, é a violência. As crianças destacam situações de violência gratuita, bem como motivos muito simples que desencadeiam esta violência.

Como já destacamos, a escola é um espaço que agrega diferenças profundas entre seus atores, ou seja, na escola há uma quantidade de diferenças que, ao entrarem em atrito, geram os muitos conflitos destacados. Deste modo, a intervenção da escola na resolução de conflitos das crianças deveria ser prioritária, para tanto a valorização e o respeito às diferenças poderia ser um norteador para esta prática. A criança, como já percebemos, carece de autonomia para solucionar seus conflitos sem apelar para agressões físicas, no entanto, sabemos que a escola por diversos motivos centraliza e resolução de muitos problemas nos adultos. Já ressaltamos que a autoridade do adulto passa a ser o motivo pelo qual a criança deixa de ter determinados comportamentos. Por exemplo: as crianças não batem em seus amigos quando há um adulto por perto, mas quando se vêem sozinhas elas são agressivas, pois o que as fez se comportar de maneira não violenta foi a figura de autoridade do adulto e não o respeito e o valor atribuído aos amigos. Tognetta e Vinha (2007), já ressaltavam os aspectos da constituição da autonomia da criança na escola e da construção da escola enquanto espaço democrático.

Quando destacamos que a escola deve fazer algo em relação à qualidade da interação das crianças e priorizar a valorização da diferença e da diversidade na escola,

estamos nos baseando no fato de que os conflitos internos desta instituição estão tendo consequências intensas nas vidas das crianças. O modo como as crianças agem entre si e o modo como elas se representam está sendo conduzido a partir de todos os elementos até então destacados, assim podemos dizer que há representações muito negativas acerca do espaço escolar em jogo.

Nesta quarta etapa, um número de crianças muito significativo apontou que os conflitos que configuram suas más experiências na escola se destacam por atitudes racistas de seus amigos.

Surpreendemos-nos com tantos depoimentos de discriminação racial na escola, pois em nenhum momento as crianças foram questionadas explicitamente sobre este tema. Porém, 21,56% delas denunciaram ser alvo de discriminação racial por parte de seus colegas de classe ou escola.

Todos os depoimentos das crianças serão transcritos e analisados, nas tentativa de refletir sobre todos os aspectos possíveis.

Criança: _ Aqui tem racismo! O menino da minha sala, um grande. Ele disse: “Lá em casa está precisando de um carvãozinho.”

Pesquisadora: _ Para quem ele disse isso?

Criança: _ Para uma amiga do terceiro ano. Só porque ela é negra, quero dizer, morena.

_ Eu me chamo Ana, então me chamam de “Ana Hickiman Torrada”.

Pesquisadora: _ Quem fala isso?

Criança: _ Os amigos de outra sala. Eu falo que eu sou mesmo, com muito orgulho e eu não tenho ódio da minha cor.

Neste diálogo a criança deixa claro que há racismo na escola, ou seja, ela exemplifica situações de discriminação racial que aconteceram com ela e com outra colega no interior da escola. Percebemos, desta forma, que os xingamentos de cunho racista fazem parte do cotidiano do indivíduo negro desde a infância, contribuindo para que o mesmo se envergonhe de seu pertencimento racial e negue sua identidade, ou seja, anseie por ser outro, o branco, como já evidenciamos nas outras etapas da pesquisa.

Veremos que há diversas formas de xingamentos que humilham e subestimam a criança negra na escola (SOUZA, 2005). Neste depoimento, a criança destaca uma

relação entre uma personalidade, que se enquadra no padrão eurocêntrico de beleza, ou seja, branca, loira, magra, etc. e o adjetivo tostada, tal relação inferioriza a criança, na medida em que se trata de um lembrete de que ela nunca terá a beleza valorizada socialmente, pelo contrário, a mesma torna-se motivo de piada entre os amigos. Fato semelhante já tinha sido apontado no estudo de Cavalleiro (2003) na relação professor aluno.

Ademais, a própria criança ao chamar, a amiga de negra volta atrás e diz que a mesma é morena. Tal situação vem evidenciar que o termo moreno é socialmente mais aceito e que as crianças acreditam que chamar um amigo de negro é incorreto, dado todos os significados negativos atribuídos às palavras que se referem à condição racial da pessoa negra. Veremos na última etapa que muitas crianças vão optar por declarar-se através dos termos socialmente aceitos como marrom, moreno, etc. A atribuição de negatividade à própria alusão à cor já foi evidenciada em estudos anteriores, mostrando o modo como ser preto e ser ruim, inferior, estão intimamente associados nas representações sociais que circulam em nossa cultura. (Schwarks (1995), Soligo (2001))

Enfim, neste diálogo, a criança afirma enfrentar seus amigos reafirmando sua condição racial, ou seja, “Eu falo que eu sou mesmo”. E, também, destaca que tem orgulho e não ódio de sua cor. O discurso da criança vai na contramão de tudo o que ela vivencia na escola, a criança sozinha tenta se reafirmar como pessoa negra, mesmo diante de toda crueldade sofrida por meio do preconceito vivenciado na escola. As palavras ódio e orgulho fazem parte de um discurso inflamado de uma criança que tem apenas 10 anos e já sente na pele o peso de ser negra em um país racista. Entretanto, mesmo se apropriando de um discurso como este, infelizmente esta criança, assim como a maioria das entrevistadas, escolheu uma figura parda para representá-la mesmo tendo se declarado preta e, além de tudo, no fim de sua entrevista escolheu ser a figura número 10, ou seja, a menina loira de olhos azuis, que pode sonhar ser uma Ana Hickiman, e ainda justificou sua escolha dizendo “Porque ela é bonita!”.

O modelo de identificação normativo-estruturante com o qual a criança negra se defronta é o de um fetiche, ou seja, o fetiche do branco, da brancura, uma vez que o ideal cultivado em nossa sociedade encontra-se neste sujeito (COSTA apud SOLIGO, 1996).

Outros depoimentos de meninas negras reforçaram nossas considerações a respeito da desvalorização da estética negra. Vejamos:

Criança: _ Meu cabelo é crespo, então meus amigos me chamaram de “Tufão”, aí eu contei para minha mãe e ela veio na escola, conversou com minha professora. Eu cheguei nos meninos e falei que gosto de ser tratada como eu trato os outros: bem. Aí eles pararam.

Pesquisadora: _ E a professora o que fez?

Criança: _ Nada. Eu falei para eles que queria ser tratada bem.

_ Se der certo no Dia da Consciência Negra a gente vai fazer uma dança africana e a outra turma vai fazer escultura, trabalhar com imagem.

Além da cor da pele, os demais caracteres físicos das crianças negras também são desvalorizados. Mais uma vez percebemos que as crianças, por motivos diversos, são ofendidas e se tornam alvo das piadas. Talvez isto explique o porquê muitas crianças declaram ser “o alvo” das brigas ou “coisas ruins” que acontecem na escola.

Neste diálogo percebemos que a criança também tenta se defender de alguma forma e, escolhe recorrer à professora que, por sua vez, negligencia um problema de extrema importância para a criança e para convívio do grupo. A professora se omitindo de cumprir seu papel deixa para a criança um problema que ela mesma terá de resolver.

Ou seja, na escola o outro, o diferente é depreciado, ridicularizado, estigmatizado, discriminado e finalmente excluído em geral, na frente de todos e com a anuência dos profissionais da educação, quando silenciam ou participam destas situações (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p.55).

Já evidenciamos no trabalho, a postura de uma coordenadora que não julga as atitudes racistas das crianças como maldade, ou seja, tal justificativa corrobora para sustentar a abstenção da mesma frente à situação de discriminação racial. Assim, percebemos que o silêncio torna-se, na prática, a política das escolas em geral, configurando-se como racismo institucional.

A criança pede a seus amigos que a tratem bem, ou seja, pede a eles que a respeitem como ela é. A criança negra aprende logo cedo que ela tem que necessariamente pedir por respeito, impor sua presença ao outro. E percebe que isso não

acontece com seus amigos brancos, pois o branco não compartilha dos mesmos problemas, ele já é pressuposto na sociedade, não precisa pedir “licença” para entrar.

A tese de Soligo (2001) já apontava a recorrente menção, como característica atribuída as pessoas negras, a necessidade de lutar, “batalhar” para ocupar um espaço social valorizado.

Veremos que as crianças, também na última etapa da pesquisa, demonstraram intensamente querer se assemelhar ao branco aquele que “não é xingado”, “é inteligente” e “bonito”.

A última frase proferida no diálogo desta criança soa como uma ironia, ou seja, comemorar o Dia da Consciência Negra com dança, escultura e imagem, enquanto as crianças negras são subestimadas e representadas negativamente cotidianamente e não encontram apoio nos docentes para ajudar-lhes a enfrentar estes problemas. Sabemos que essa comemoração pode ajudar a criança a valorizar-se, bem como o grupo a valorizar seus amigos negros, porém esta ação isolada pode, ao contrário, contribuir com os estereótipos atribuídos às crianças negras, suas famílias, costumes e história, uma vez que, a diversidade e, por consequência, os conflitos entre as crianças perdurará por todo o ano letivo. “A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade” (SILVA, 2005, p.102).

Algumas crianças foram mais concisas em suas falas, ou seja, quando foi pedido a elas que contassem uma coisa ruim na escola estas preferiram se aterem aos xingamentos proferidos por seus amigos. O que nos assusta, portanto, são os diversos termos de que as crianças se apropriaram para diminuir seus colegas negros, humilhá-los e expô-los através de apelidos pejorativos e associações degradantes. Exemplos:

“É que ficaram xingando e zuando... Chamando de ‘neguinho’ e ‘cabelo duro’.”

“Quando xinga eu não gosto. Xingar minha mãe, meu pai, xingar eu de ‘preto’. Eu não gosto.”

“E meus amigos ficam me chamando de feia, ‘cabelo de Bombril’, ‘porco espinho’.”

“O dia em que o moleque me xingou de ‘macaco’.”

“Quando meus amigos aprontavam algo comigo e eu vim para a diretoria sem culpa...

Ficaram me xingando de ‘café’, ‘caldo de feijão’...”

“Já me chamaram de ‘macaco’, de ‘preto’.”

Novamente percebemos que para ofender seus amigos negros as demais crianças se valem de estereótipos que inferiorizam a estética negra, pois muito cedo todas as crianças aprendem, também, a desvalorizar as características fenotípicas dos afrodescendentes, bem como seus costumes, cultura, valores, religião, história e contribuições ímpares para a formação do povo brasileiro. Isto ocorre, é claro, pois tanto as crianças brancas como as negras são impedidas de se apropriarem dos conhecimentos acerca da História da África, e todos os seus desdobramentos, por meio da negligência da escola, de muitos gestores e professores que não propiciam esta aprendizagem, que hoje é regulamentada pela legislação educacional. Por outro lado, as crianças desde que nascem consomem a cultura branca eurocêntrica nos livros didáticos, na literatura, nos brinquedos e em tudo o que vivenciam. Ademais, “a educação televisiva modela o imaginário, injeta personagens, cenários, atitudes, ideias; ela impõe toda uma micropolítica das relações entre os homens e as mulheres, os adultos e as crianças, entre raças etc.” (GUATTARI, 1985, p. 53).

A partir das frases anteriormente citadas, devemos destacar que a termo “preto” é utilizado e encarado pelas crianças como um xingamento, ou seja, “xingar eu de preto”. Assim, perceberemos que poucas crianças utilizam o termo preto para se autodeclararem, tendo em vista que este termo é carregado de sentido negativo. O termo preto se constitui em xingamento na medida em que o fato de ser preto está associado a algo ruim, este termo carrega todos os estereótipos atribuídos ao segmento negro, ou seja, a burrice, a indolência, a vagabundagem, o alcoolismo, a bandidagem, estereótipos estes que foram construídos no Brasil desde a vinda dos escravos africanos e foram assimilados pelo senso comum, como representação do homem e da mulher negra, e mantidos por meio das teorias raciais da época que ainda ecoam nos dias atuais como já destacamos nos primeiros capítulos (SOLIGO, 2001).

Outra palavra que se repetiu na fala das crianças foi “macaco”, ou seja, este xingamento que a criança aprende a proferir contra seus amigos negros, remete-se à ideia de primata, uma representação da pessoa negra difundida por gerações que assimila o homem negro ao retrocesso, à falta de inteligência, à subordinação pelo homem branco. Assim, os sentidos dos termos utilizados são inculcados nas crianças desde muito cedo, ou seja, quer sejam elas brancas ou negras, todas aprenderão qual é o

lugar das pessoas associadas ao macaco, elas internalizarão que atributos relacionados à inteligência, ao progresso, à autoestima não serão associadas às pessoas negras como destacaremos na etapa seguinte. Essas representações sociais que vinculam a negritude à ideia de inferioridade, de primitividade, que se destacam nestes estudo, foram amplamente demonstradas e discutidas nas pesquisas de Munanga (1988) e Schwarks (1995),

È muito importante destacar que os mecanismos de discriminação racial atuam no contexto escolar e social de maneira velada, desta forma, percebemos que a criança cresce exposta a padrões brancos e estereótipos que impregnam sua identidade negra de aspectos negativos, assim muitas crianças passam a negar sua condição racial e, também, a atacar aqueles que fazem parte de seu grupo de origem. A negatividade é atribuída a ela e aos seus colegas negros indistintamente, por isso, durante a pesquisa, notamos tensões raciais entre as crianças da mesma cor de pele, ou seja, crianças negras que se colocam fora de seu grupo de origem, mediante toda a negatividade atribuída a ela, e agem de modo a xingar e excluir seus amigos negros como parte de algo que eles não querem vivenciar.

Segue um exemplo de diálogo que nos traz elementos para discutirmos esta questão:

Criança: _ Me chamaram de “Neguinho do Pastoreio”

_ Eu ficava junto com os meninos no caminho ruim, aí a professora e a diretora chamou a minha mãe e ela me deu bons conselhos e eu não ando mais com eles. Eles xingam os “neguinhos”, pede cafezinho.

_ Teve um teatro sobre o “Bullying”, aí agora quando eles me xingam eu fico quieto, mas quando eu fico nervoso eu xingo também.

_ Eles não podem falar nada, olha a cor deles também!

O primeiro elemento deste diálogo sobre o qual podemos refletir é o fato de a criança afirmar que os amigos que o chamam de “neguinho” e pedem “cafezinho” também são negros, nas palavras da criança: “olha a cor deles também”. No entanto, o contexto da fala desta criança se mostrou muito complexo e, por isso, faz-se necessário evidenciar alguns aspectos para a melhor compreensão deste discurso.

Na escola onde esta criança foi entrevistada havia mais duas crianças que também fariam parte da pesquisa e todos eram da mesma turma. Ao entrar em contato com todas as crianças que participariam da pesquisa, nesta escola, logo notamos uma tensão entre elas. Na fala destacada acima, a criança alega que estava indo para o caminho ruim e durante a pesquisa revelou para a pesquisadora que os meninos que o estavam levando para este caminho também fariam a pesquisa, ou seja, as crianças negras às quais ele se referiu quando disse: “olha a cor deles também”.

Após a entrevista ser realizada com a primeira criança, a pesquisadora juntou-se a ela e se encaminhou até a sala para buscar a próxima criança. Quando o menino entrou na sala de aula e o outro amigo saiu de sua carteira para, também, ser entrevistado, este último, em alto e bom som chamou o amigo, que estava indo se sentar, de “pretinho”, confirmando a versão da criança já entrevistada. Nesta situação dois problemas se evidenciam. O primeiro é o fato das crianças negras se ofenderem entre si por causa da condição racial e o outro o silêncio da professora que presenciou e não interveio.

Já tínhamos o discurso da primeira criança que se sentia hostilizada pelos seus próprios amigos negros e que os representava como “os amigos do caminho ruim”, entretanto questionamos a criança que proferiu a ofensa na sala de aula sobre o porquê desta ofensa uma vez que eles eram da mesma cor. A resposta da criança foi a seguinte: “Porque ele me chamou de café.” Assim, percebemos logo que as ofensas eram mútuas e que pela postura da professora as crianças não eram instigadas a pensar de outra forma, a valorizar sua condição racial, a se respeitar, a perceber que estavam ofendendo a si mesmos quando xingavam um outro amigo negro.

A ausência de atitude por parte de professores (as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado. A convivência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial (CAVALLEIRO, 2001, p.146).

Tal situação vem reafirmar quão enraizadas se mostram as representações negativas que as crianças negras constroem acerca do segmento negro do qual fazem parte e como os mecanismos de discriminação agem de maneira a desconstruir os

possíveis laços de respeito e admiração que uma criança negra deveria nutrir pela outra por terem o mesmo pertencimento racial, bem como a identificação de uma pela outra, por este mesmo motivo. Porém, na última etapa veremos que as crianças negras não querem parecer com seus amigos negros, elas já aprenderam que tanto elas como seus amigos negros são considerados inferiores aos brancos e que, por isso, objetivar ser melhor e mais aceito é objetivar ser branco. Isto evidencia como a teoria do branqueamento opera na constituição da identidade da criança negra.

Enfim, o último destaque que podemos fazer do discurso em questão é aquele que diz respeito ao “bullying”, pois a criança alega que após assistir ao teatro sobre este tema ela passou a ficar quieta quando é ofendida. Esta fala ressalta, por um lado, a importância da escola em abordar alguns temas, e por outro a dificuldade de abordá-los. Neste caso o teatro sobre o bullying ensinou a criança a se calar diante da discriminação racial que sofre. A ação da escola serviu apenas para agravar a situação da criança que, mesmo sendo discriminada, aprendeu a silenciar. Devemos nos perguntar se são estas atitudes que a escola anseia que a criança tenha, ou seja, passividade e submissão.

Ensinar crianças negras a aceitarem e a se submeterem sem reclamar, sem reagir, não apenas retira destas e das outras crianças a chance de refletirem e alterarem esta condição, mas corrobora com a manutenção das práticas racistas.

Ademais, a criança acrescenta que quando fica nervosa xinga os amigos mesmo assim, ou seja, a escola tenta ensinar à criança um comportamento submisso, mas a mesma ainda lida com as coisas à sua maneira, pois ainda consegue reagir, mesmo que incorretamente frente a situações desafiantes.

Ao longo da pesquisa percebemos que a escola não tem prezado pelo ensino na perspectiva da diversidade étnico-racial e que dentro e fora das salas de aula as crianças têm compartilhado, construído e reafirmado representações negativas acerca do segmento negro, o que se evidencia no fato de muitas crianças negras negarem sua identidade e se sentirem inferiores, menos inteligentes e bonitas do que as demais crianças, ou seja, em um espaço que a criança negra vai para aprender, explorar, crescer, socializar-se, comprometer-se, humanizar-se, a mesma muitas vezes vê na escola um espaço em que não há lugar para ela. Assim, a criança negra muitas vezes representa a si e a escola como algo negativo, ou representa a si como algo negativo que não se

enquadra na representação positiva que tem da escola, portanto, precisa assemelhar-se ao “outro”, no caso, o branco.

Vimos evidenciando ao longo do trabalho as representações que a criança negra tem acerca da escola, ou seja, como ela percebe a escola, seus amigos, seus professores, os demais funcionários e a si mesmo. Percebemos que apesar de toda discriminação da qual as crianças negras são alvo, seja ela velada ou explícita, ainda sim, muitas destas crianças representam a escola de maneira positiva. Elas vêm na escola um lugar de aprendizagem, de conhecimento, de possibilidades; elas valorizam a escola como um espaço de fazer amigos; elas se preocupam com os recursos materiais e a estrutura escolar; elas admiram seus professores; e elas se sentem seguras e parte do todo escolar. Esta diversidade de representações acerca da escola, positivas e negativas, nos indica que as representações podem ser construídas, compartilhadas e, também, transformadas no interior da escola, no entanto tais transformações dependem do que a escola preza enquanto instituição educacional.

Sabemos que o modo como a escola percebe cada aluno, suas prioridades na escolha dos conteúdos, os valores ensinados às crianças, o modo como os professores são orientados a trabalhar e como eles trabalham de fato, entre outros elementos, vão construindo as representações das crianças e, conseqüentemente, orientando seus comportamentos no interior da escola. Entretanto, tal reflexão nos mostra claramente que existe uma lacuna muito grande no trabalho que a escola desempenha acerca da diversidade étnico-racial, bem como tudo que cerceia esta temática. A negligência da escola sobre esta temática em questão alimenta as representações negativas da criança negra acerca da escola, acerca do seu grupo de origem e acerca de si.

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SILVA, 1995, p.161).

Em uma última fala que pode ser destacada, uma criança nos aponta claramente o papel da escola, aqui representado na figura do professor, na mediação dos conflitos

raciais, ou seja, como o professor pode intervir em situações de racismo, preconceito e discriminação na escola e ajudar a criança negra a se socializar sem que ela tenha que se inferiorizar para tanto.

Criança: _No ano passado os meninos me chamaram de “macaca”, de “chocolate com café”, mas agora mudou.

Pesquisadora: _ Mudou por quê?

Criança: _ Porque a professora foi conversando com eles, eles começaram a brincar aí mudou.

A professora cumpriu neste caso um papel fundamental, pois, além de perceber as situações de discriminação, que passam muitas vezes despercebidas, ela interveio e possibilitou que as crianças, em tese, deixassem de ter atitudes racistas para com sua colega de turma. Levando em conta tudo o que já foi destacado na pesquisa, a ação da professora deve ser exaltada não porque seja a única ação que ela possa desempenhar, mas porque foi à única professora, destacada pelas crianças, que não silenciou e agiu frente à situação de racismo na escola.

A fala da criança destacada acima evidencia um conflito que aparentemente foi solucionado com a intervenção da professora, porém ao analisarmos outros elementos que envolvem a pesquisa em questão julgamos importante reproduzir novamente a fala de outra criança que se refere à criança do discurso em questão:

Criança: _ Amigo: mais ou menos. Porque têm muitos amigos que brigam, muitos ficam sozinhos, que nem a Karla, muitas vezes ela fica sozinha. Quando ela não está sozinha ela está com a Amanda e com o Igor.

Pesquisadora: _ Porque acontece isso? De a Karla ficar sozinha?

Criança: _ Acho que porque ela é morena.

Percebe-se, nesta fala, que embora as manifestações verbais tenham cessado, nem tudo foi resolvido. A amiga de classe evidencia que a criança chamada de “macaca” e “chocolate” permanece sozinha ou com poucos amigos devido ao preconceito racial que sofre por ser “morena”. Percebemos, infelizmente, que a intervenção da professora

incidiu apenas sobre a linguagem (o que não desmerece sua intenção), e a criança negra, segundo sua amiga que também é negra, continua sendo excluída.

Devemos salientar, assim, que a solução dos conflitos raciais é uma tarefa difícil e de extrema importância no âmbito escolar, porém o trabalho sério que envolva a diversidade étnico-racial a partir da história e cultura africana é o dever do professor e meio pelo qual ele pode contribuir de fato com a eliminação do racismo na escola.

A escola deveria, acima de tudo, estar comprometida a ensinar que toda e qualquer criança é importante, singular e detentora das capacidades para a aprendizagem e, que a escola é um espaço onde todas podem acessar igualmente o conhecimento independente de sua cor de pele, religião, condição socioeconômica, etc.

A escola, como reza a lei, tem o dever de trabalhar a História da África de modo que todas as crianças aprendam a valorizar a cultura africana que, assim como a europeia, tem fundamental importância no nosso país. A escola tem o dever de quebrar com os padrões e com o rolo compressor da cultura branca como única alternativa ao conhecimento, cultura e estética, como única forma de ser e estar no mundo.

No entanto, reconhecemos que em uma sociedade capitalista, sob a ideologia neoliberal, o papel da escola vista como política não é, de fato, favorecer a todos, mas fazer crer a todos que cada um é o único responsável pelo seu sucesso e fracasso e, assim, manter a ordem social e escamotear as desigualdades. Este cenário configura a *educação maior*⁹, aquela dos grandes mapas e projetos, que é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressas nos documentos, onde são construídas as leis, planos e diretrizes (GALLO, 2008). Assim, podemos dizer que no âmbito da *educação maior*, como já evidenciamos, foram construídas leis, parâmetros e diretrizes que visam assegurar e nortear o acesso à história e cultura africana e afro-brasileira, que foi negligenciada pela escola e pela sociedade como um todo; que visam o acesso e a permanência de qualquer criança na escola com igualdade de condições.

Entretanto, cremos que este trabalho ao dar voz às crianças conseguiu acessar a problemática das relações raciais a partir das relações escolares cotidianas as quais, muitas vezes, não são tocadas pelas ações da *educação maior*, ou seja, o fato de o

⁹ O conceito educação maior foi evidenciado por Gallo (2008) no livro: "Deleuze & a Educação". Neste livro o autor faz deslocamentos dos conceitos usados pelo filósofo Deleuze, ou seja, a partir do pensamento de Deleuze, Gallo se propõe a pensar a educação.

aparato legislativo educacional contemplar a questão racial não garante que as desigualdades raciais serão combatidas na escola.

Nesta pesquisa os discursos dos atores escolares acerca da temática racial evidenciam as contradições entre os discursos proferidos no âmbito da *educação maior* e a prática cotidiana na escola. Por isso, como alternativa à manutenção das práticas pedagógicas discriminatórias e das relações raciais desiguais, podemos propor o exercício da *educação menor*¹⁰, aquela que está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um (GALLO, 2008).

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um futuro aquém e para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, p. 65, 2008).

Segundo Gallo (2008), a partir da perspectiva da educação menor, resistir é sempre possível, a educação menor age nas brechas e faz emergir possibilidades que escapem a qualquer controle. Ademais, este autor evidencia o papel central do professor que neste caso deve ser um militante que age nas micro relações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo.

5ª ETAPA

A última etapa da pesquisa foi construída no sentido de buscar maior compreensão acerca dos aspectos da negação ou da afirmação da identidade negra das crianças, ou seja, quais são as suas escolhas quando estas podem escolher serem outras pessoas? O que é mais valorizado entre as crianças no momento de se decidir com quem se parecer?

Ademais, nesta etapa será destacada a autodeclaração da cor pelas crianças. Ou seja, um exercício no qual podemos refletir sobre sua autoidentificação e sobre o que as levou a se identificar de tal forma.

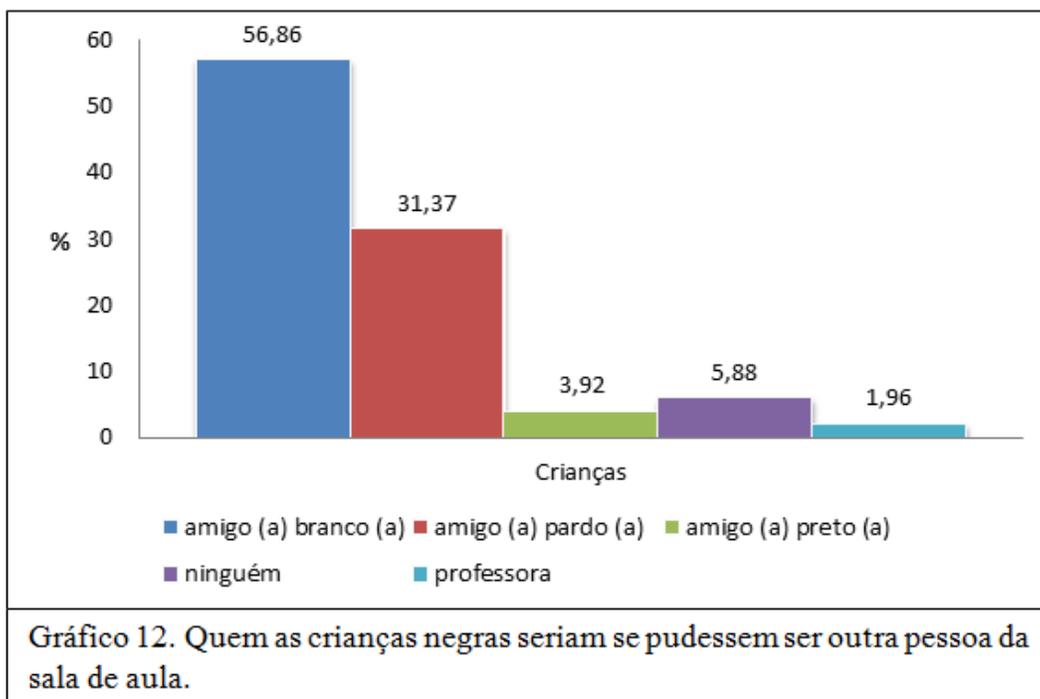
¹⁰ O conceito de educação menor é evidenciado no mesmo livro destacado sobre a educação maior.

QUEM AS CRIANÇAS NEGRAS SERIAM SE PUDESSEM ESCOLHER SEREM OUTRAS PESSOAS DA SALA

Primeiramente organizamos os dados de quem a criança seria se pudesse ser outra pessoa da sala. Saber a escolha das crianças em relação a quem elas gostariam de ser é muito importante, porém saber os motivos pelos quais as crianças escolheram uma criança e não outra traz mais elementos concretos para nossa análise.

È importante destacar que durante este momento da pesquisa a maioria dos meninos escolheram outros meninos para serem e todas as meninas escolheram outras meninas, porém destacamos que a pergunta feita para as crianças foi genérica, sem indicação do sexo, ou seja, “qual *pessoa* da sua sala você seria?”. Havia a possibilidade, portanto, de escolherem alguém de outro sexo; somente um menino, no entanto, o fez, tendo escolhido a professora, mas não apresentou justificativas.

Apresenta-se a seguir o gráfico com as respostas das crianças e em seguida reflexões acerca de suas justificativas.



Antes de qualquer coisa, devemos destacar que poucas crianças optaram por “não ser ninguém”, uma das que fizeram esta opção justificaram-na da seguinte maneira:

“Quase ninguém da minha sala é legal”.

Esta afirmação já foi anteriormente comentada, especificamente na 1º etapa, quando abordamos este discurso e contrastamos com outro discurso da mesma criança que dizia que em sua sala “todo mundo era igual”. Ademais, podemos acrescentar que esta fala expressa uma visão negativa da criança acerca dos seus pares e indica problemas no relacionamento da criança em questão com as demais de sua sala.

Outra fala de uma criança pode ser destacada:

“Não tem ninguém que eu queira ser, nem na turma nem na escola.”

Esta criança expressa claramente que não gostaria de ser outra pessoa do seu convívio escolar, ou seja, a criança faz questão de sublinhar que não deseja se assemelhar a nenhum colega, professor ou outra figura que se relacione à escola. Esta consideração pode ser reforçada quando refletimos sobre outra fala desta mesma criança, em etapa anterior:

“... a maioria das vezes as pessoas sempre querem brigar e eu sempre sou o alvo.”

Esta frase revela que a criança enfrenta problemas em sua socialização com os demais, ou seja, a criança se expressa no sentido de destacar que não se sente parte do grupo e sim perseguido por ele, o centro das coisas ruins que acontecem, “o alvo”.

Crianças e jovens têm na escola uma experiência frustrante, onde são sempre punidas, porque desconhecem a língua culta; discriminadas porque são negras, porque vêm pobremente vestidas; são marcadas por receber sucessivas reprovações como prêmio de origem (LOPES, 1995, p.121).

A partir das informações do gráfico podemos perceber, também, quão evidente é a tendência das crianças negras, de um modo geral, em escolher *amigos brancos* para serem, se pudessem ser diferentes do que são. Mais da metade das crianças, 56,86%, fazem esta escolha.

Tal dado vem reforçar todas as reflexões que vimos traçando ao longo do trabalho, que indicam que a criança negra está imersa em um contexto que a desvaloriza e a inferioriza, fazendo com que a mesma negue sua ancestralidade africana e tente se aproximar dos padrões brancos socialmente aceitos, valorizados e muitas vezes, impostos tanto fora como dentro da escola, do mesmo modo como salientado por Souza (2005).

Associar-se a seus amigos brancos equivale a pertencer a um grupo mais valorizado, mais notado e de maior sucesso no ambiente escolar. Esta reflexão fica constatada nas próprias justificativas que as crianças utilizam para explicarem suas escolhas pelas crianças brancas.

As justificativas das crianças giram em torno de eixos semelhantes, que nos vão dando uma ideia de como a criança branca é representada socialmente pelas crianças negras. Observemos as justificativas destacadas para a escolha de amigos brancos:

“Porque ele é muito estudioso.”

“Vinícius, mas o apelido dele é Máximo, porque ele é bom nas provas, não erra nada”

“Eu seria o Paulinho ele é quieto na sala e faz toda a lição.”

“O Matheus porque ele é legal, inteligente e é um amigo.”

“Yago, porque ele é legal, é gente boa, é meio atrapalhado, mas é gente boa. E, também, é inteligente.

“O Vinícius, porque é muito inteligente e não faz bagunça.”

“Porque ela é inteligente, legal, tem paciência para ensinar.”

“Porque ele é inteligente e tira nota boa.”

“Guilherme, porque ele é muito simpático, legal. Ele aprende as coisas muito rápido.”

Observando tais justificativas logo perceberemos que todas estão vinculadas de alguma forma à capacidade intelectual da criança branca, ou seja, as crianças associam seus amigos brancos ao sucesso escolar por meio da facilidade ou rapidez ao aprender, da inteligência, das notas ou do êxito nas provas. São representações que parecem

circular amplamente na cultura da escola, que colocam o aluno branco em um “lugar” de destaque no contexto educacional.

Gomes (1995) corrobora para a análise deste cenário indicando que as professoras tendem a ter expectativas mais baixas em relação à criança negra, devido aos conceitos negativos que possuem acerca dos mesmos, incentivando-as menos do que as crianças brancas.

Ademais, são muitos os mecanismos que alocam a criança branca em um lugar de destaque, de superioridade, tantos quanto os que inferiorizam as crianças negras. Ou seja, os livros didáticos, os livros de literatura infantil e juvenil, a mídia escrita e falada, bem como as práticas pedagógicas e posturas das professoras e demais funcionários na escola.

Segundo Cavalleiro (2001),

No espaço escolar (...) muitos dos aspectos presentes reforçam uma hierarquia entre os grupos raciais. Na expressão verbal o racismo é disseminado quando ocorrem falas explícitas que depreciam a participação de alunos/as negros/as. (...) São discursos que tendem, em muitas situações, a desprezar sua inteligência e beleza, menosprezar seu desenvolvimento, sua estética ou criticar tendenciosamente seu comportamento. Falas negativas e preconceituosas a respeito da cultura, da família e do grupo racial negro podem comprometer o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes negros, contribuindo com um terreno fértil para a instalação de um sentimento de inferioridade e fragilização da auto-estima. (p. 152)

Outras justificativas trazem um aspecto muito interessante a ser pensado. Vejamos:

“Porque ela é bonita”

“A número 10, porque ela é bonita.”

“Porque ela é legal e ela é bonita. E mudar um pouco meu cabelo. Eu não cortasse mais ele.”

“Porque ela é muito bonita”

A beleza é o eixo principal neste conjunto de justificativas. As meninas negras escolheram serem as amigas brancas porque as associam diretamente à beleza. Sabemos que se trata da representação da beleza europeia e/ou norte americana socialmente

valorizada, ou seja, o padrão de beleza branco cujas representações positivas circulam na mídia exacerbadamente e em detrimento de qualquer outra beleza.

Como já destacamos as meninas negras aprendem a negar sua ancestralidade africana muito cedo, por serem desde pequenas expostas a padrões de beleza que as excluem totalmente e as inferiorizam. A ditadura dos olhos claros e dos cabelos lisos e loiros começa desde a infância, quando as mesmas são apresentadas às suas bonecas brancas e permanecem ao longo de sua vida por meio da televisão, da mídia impressa, do apelo da indústria cosmética, etc.

Percebemos mais uma vez que o rolo compressor do padrão branco de beleza ataca as meninas negras com tanta ferocidade que as mesmas se expressam no sentido de deixar clara sua vontade de mudança, como em certas afirmações: “... mudar um pouco meu cabelo...”. Esta mesma intensidade na vontade de ser branca se destaca quando a criança não escolhe uma amiga ou colega de classe que é branca e sim “a número 10” (figura), que pode representar qualquer menina loira de olhos azuis. Tal fato destaca que a criança quer se assemelhar àquela imagem e não a pessoa em si, pois a única informação que tem acerca da figura é a estética, a “figura” diferente da “amiga” não tem outras “qualidades” que não os caracteres físicos de uma pessoa branca, dos olhos e cabelos claros.

Inocência (2006), além de destacar muito bem o sofrimento das pessoas negras no que tange a aceitação do corpo negro tão negativamente representado, explicita a complexidade deste processo de “não aceitação” que as crianças negras deixam evidentes para nós em suas falas:

A convivência dolorosa com um corpo, e particularmente com um cabelo, que nunca está em paz, obrigou as pessoas negras a desenvolverem mecanismo de defesa que não são necessariamente elaborados para resguardar identidade, mas para diminuir sofrimento. É relativamente fácil detectar aqui e ali o uso desses mecanismos, como, por exemplo, as maneiras de disfarçar o cabelo. Porém, equivocamos, muitas vezes, ao acreditarmos que tais estratégias são decisões voluntárias, independente de tensões e limites que as pessoas atingidas vivem. Engana-se quem pensa que tais reações são causas e não efeitos de um processo extremamente complexo (INOCÊNCIA, 2006, p. 187).

A negação de si e a projeção do desejo no outro, de ser o outro, comporta, portanto, as representações sociais negativas da negritude e a supervalorização da

branquitude, que vão constituir a identidade das meninas negras e estão na base de seu processo de fragmentação. Muitos estudos evidenciaram a fragmentação da identidade negra e suas consequências, como exemplos podemos citar D' Adesky (2001) e Souza (1983).

Outras justificativas apresentadas pelas crianças trouxeram como eixo a amizade, ou seja, as crianças que optaram por ser seus melhores amigos:

“Ele é bom amigo”

“A Amanda porque ela é minha melhor amiga.”

“Porque ele é divertido, melhor amigo, nunca arruma encrenca.”

“O Willian, porque ele é legal, brincalhão, meu melhor amigo.”

“A Heloisa. Porque ela é muito minha amiga a gente brinca junto e a gente brinca de trocar a identidade. Hoje, por exemplo, eu sou ela”

“A minha amiga Giovana, porque parece que ela nunca foi xingada na escola

Percebemos que nas duas últimas frases, além da amizade, existem outros elementos passíveis de reflexão. Na penúltima frase, quando a criança diz ter trocado de identidade com sua amiga, podemos perceber que a mesma se projeta no lugar do outro, no caso este “Outro” é sua amiga branca, ou seja, um “outro” aceito e valorizado socialmente. Vimos que a criança negra utiliza o termo identidade, assim, podemos observar que este conceito tem para ela um significado e, além disso, ela já percebe que há diferentes identidades, uma vez que diz brincar de trocá-las. Deste modo, quando falamos do afastamento da criança negra de sua origem étnico-racial, devemos ter em mente que este afastamento é relativamente consciente, a criança entende que possui uma identidade, porém não deseja vivenciá-la; assim, finge trocar de identidade com a amiga. A criança afirma para a pesquisadora que trocar de identidade é uma brincadeira constante e acrescenta que no dia da pesquisa ela era a amiga.

Acerca do caso que destacamos acima, devemos explicitar que se trata de uma criança que é discriminada na escola. Nós já destacamos este caso anteriormente, na terceira etapa, a partir do relato de outra criança que também fez parte da pesquisa: tomamos conhecimento de que Karla (a criança que diz ter trocado de identidade) é excluída pelos amigos por ser negra e que, portanto, tinha poucos amigos. Deste modo,

podemos afirmar que “trocar de identidade” com sua amiga branca pode configurar-se em uma forma de escape para esta criança que constatamente é discriminada em função de sua condição étnico-racial.

Percebemos desta forma que as representações sociais sobre a criança negra e seu grupo de origem, dentro da escola, permanecem negativa e subalternas, ou seja, o branco ainda mantém um *status quo* de senhor e o negro o seu local submisso, inferior. Desta forma, a criança negra se desenvolve em um espaço cujas relações raciais permanecem hierarquizadas e isto faz com que as mesmas anseiem assemelhar-se às crianças brancas, modelos de beleza e sucesso.

A hierarquização das raças, etnias e culturas legou para negros e negras o espaço da subalternidade, levando, assim em termos de significação, para uma interpretação negativa construída em meio a imagens que estigmatizaram o/a africano/a, tratando-o/a como sinônimo de escravizado/a, pois ao pensarmos em africanos(as), somente os(as) incorporamos ao processo histórico de construção da sociedade brasileira na perspectiva da escravidão (MEC, 2006, p. 60).

Com relação à última frase, na qual a criança afirma que sua amiga nunca foi xingada, devemos nos ater ao fato de a criança valorizar tanto o “não ser xingada”, ou seja, a criança negra percebe desde muito cedo que seus amigos brancos não são alvos de xingamentos, que se baseiam nos estereótipos advindos da cor de sua pele, diferente dela e, por isso, ser a amiga branca significa não ser xingada (humilhada, inferiorizada).

Outros motivos foram atribuídos pelas crianças negras para o fato de quererem ser seus amigos brancos. Vejamos:

“O Lucas, porque ele tem meu nome”

“A Andressa, porque ela é legal, ela é boa, ela não xinga, ela não fala palavrão.”

“Ele é muito legal, ele não xinga, não bate, ele ajuda...”

“O Vinícius e o Maicon, 11 ou 12, por que eles são legais.”

“Eu seria a Adriani porque ela é tão legal e ela não briga com os outros.”

“Porque ele é muito engraçado e eu queria ser engraçado também.”

“Eu seria uma pessoa melhor. Vinícius, porque ele é legal.”

“A Bruna. Ela tem bastante amigo, ela não coloca apelido em ninguém é quieta, honesta.”

Ser legal, ser engraçado, ser honesto, ser bom, ajudar, não falar palavrões, não xingar, não brigar e não bater, são diversos motivos pelos quais as crianças optaram por ser seus amigos brancos, ou seja, qualidades valorizadas pelas crianças que tornam a representação de alguém positiva a ponto de ser desejada.

Neste conjunto de justificativas decidimos que era importante analisar com ainda mais atenção as três últimas falas das crianças.

A antepenúltima expressa claramente que a primeira vontade de um menino negro, Alan, é ser alguém melhor e, depois de sua escolha, foi possível perceber que a ele chegou à conclusão que ser melhor era ser como o Denis, um menino branco que segundo o Alan é legal. No entanto, novamente, ao buscarmos mais informações por meio de sua entrevista completa, deparamo-nos com o fato de que Alan denunciou sofrer com o preconceito de seus colegas, pois o mesmo relatou os xingamentos aos quais é submetido. Além disso, sabemos também que além desta criança, mais dois meninos negros desta mesma sala fizeram parte da pesquisa e estes dois, também, escolheram o mesmo menino para ser, porém com justificativas diferentes, ou seja, através de outra criança descobrimos que o menino alvo da aspiração dos demais também é representado como o inteligente e comportado. Sabemos, desta forma, que a representação coletiva positiva que está em jogo acerca do menino escolhido pelas três crianças negras entrevistadas, está associada ao ser legal, inteligente, comportado e branco. Não obstante, veremos em seguida que a inteligência não é atribuída à representação de nenhuma criança negra. O menino branco representa, portanto, todas as características valorizadas na escola, assim como apontado no estudo de Soligo (1996) acerca das representações sociais das professoras brancas.

Resolvemos refletir separadamente acerca da fala de uma criança que escolheu a mesma figura para representá-la e para representar a amiga que gostaria de ser, ou seja, no início da pesquisa quando solicitamos que a criança escolhesse uma figura que a representasse a criança negra escolheu uma figura de criança branca (figura 9), depois, na última etapa, quando pedimos a ela que escolhesse uma figura que representasse a amiga que gostaria de ser, ela escolheu a mesma figura (figura 9) e disse:

“Eu seria a Camila. Pode ser igual eu? Porque ela é boa.”

Percebemos, portanto, que desde o início a criança estava ciente de que gostaria de ser identificada de outra forma, quando escolheu uma figura para representá-la: ali já estava fortemente presente um processo de negação. Ademais, a criança após fazer sua escolha, resolveu pegar outra figura e, apontando para as mesmas, afirmou:

“Olha! A Camila (figura 6) e eu (figura 9)”

Assim, ela inverte as representações e mostra uma figura parda, que poderia ser ela, como se fosse a amiga e uma figura branca, que poderia ser a amiga, como se fosse ela.

Estas constatações vieram reforçar nossas hipóteses de que as crianças negras aprendem muito cedo que seus amigos brancos possuem representações mais positivas que as delas. As explicações que as crianças deram ao escolher as figuras dos amigos aos quais gostariam de se assemelhar deixam muito claras as relações assimétricas de raça na escola. As crianças negras não querem assemelhar-se a seus amigos negros porque têm consciência de seu “lugar” dentro da escola. E é esta situação que a criança negra tenta reverter ao identificar-se aos seus amigos brancos, ou seja, se ser o amigo branco significa ser mais bonito, mais inteligente, mais aceito; a escolha da criança negra está seguindo a lógica das relações raciais desiguais, a mesma lógica que rege e rege a ideologia do branqueamento.

Voltando às informações do gráfico, podemos observar que 33,33% das crianças negras optaram por serem seus *amigos pardos*. Seguem abaixo algumas de suas explicações acerca de suas opções:

“Tamires. Ela é legal e brinca com a gente.”

“Ele é legal, eu gosto de brincar com ele.”

“Renan, porque eu gosto dele.”

“Pelo jeito que ela é prestativa.”

“Natália, porque eu gosto muito dela e, ela nunca me maltratou.”

“Eu seria a Josiane. Porque ela é boa, legal e tem educação.”

“O Gabriel porque ele é legal, brinca sem xingar e respeita.”

“O Rafael, porque ele é legal, simpático e gosta de brincar.”

“Porque eu gosto de cabelo pra cima.”

Ter educação, respeito, brincar sem xingar, ser legal, ser bom, , ser prestativa, ser simpático e não maltratar foram os qualificativos usados pelas crianças para justificar suas escolhas. Repete-se nas justificativas o padrão branco “educado”, tão valorizado pela escola, mas destaca-se também outra qualidade, expressa no brincar. Poderíamos associar essa ideia – o brincar – a uma característica historicamente associada ao segmento negro na nossa sociedade, a alegria (SOLIGO, 2001).

Ao analisar mais algumas falas das crianças que visaram justificar o porquê de ser o amigo pardo observamos mais informações interessantes sobre a representação das crianças entrevistadas acerca destes amigos. Vejamos:

“O Ryan, porque ele é muito quieto.”

Na primeira fala observamos novamente como determinados comportamentos em sala de aula são reforçados e valorizados entre os atores escolares, ou seja, em muitos momentos da pesquisa as crianças destacavam a questão de ser quieto associado a outros elementos da escola, ou seja, “a professora é boa quando ficamos quietos”, “fulano senta no fundo porque é quieto”, “fulano é quieto e faz toda a lição”, logo, não é de se espantar que algumas crianças direcionaram sua escolha a partir deste comportamento, ou seja, “quero ser o amigo tal porque ele é quieto”.

A supervalorização da criança quieta na escola nos leva a refletir: por que em nenhum momento as crianças destacaram seus amigos questionadores? Ninguém opta por ser a criança que se expressa e sim a que silencia. A passividade é, portanto, um comportamento ensinado na escola, quando se valoriza muito mais o calar do que o falar. Sabemos que tal comportamento passivo, acrítico, não questionador, está diretamente relacionado às formas de submissão e dominação, ou seja, perceberemos que de todas as crianças que evidenciaram situações de racismo e preconceito na escola apenas uma **não** ficou quieta, defendeu-se e enfrentou a situação.

Para Santomé (1995), toda intervenção curricular teria como finalidade principal preparar os alunos para serem cidadãos **ativos** e **críticos**, ou seja, membros solidários e democráticos de uma sociedade também democrática e solidária. No entanto, segundo

este autor, o desenvolvimento desta responsabilidade coletiva implica que os alunos pratiquem e exercitem ações capazes de prepará-los adequadamente para viver e participar em sua comunidade.

Nesta perspectiva, a escola está deixando de cumprir seu papel quando valoriza as crianças mediante um padrão de comportamento submisso, não questionador, que impossibilita as crianças injustiçadas de se defenderem e que anula os conflitos sem que as causas dos mesmos sejam discutidas e solucionadas para o fortalecimento das relações do grupo. Ainda segundo Santomé (1995),

Uma instituição escolar que trabalha nessa direção precisa colocar em ação projetos curriculares nos quais o alunado se veja obrigado, entre outras coisas, a tomar decisões, solicitar a colaboração de seus companheiros/as, a debater e criticar sem medo de ser sancionado negativamente por opinar e defender posturas contrárias às do/a docente de plantão (...) As únicas limitações nessa participação ativa e tomada de decisões e nas condutas subsequentes devem ser as impostas pela ética que rege toda situação democrática (p.159).

Outra fala nos chamou atenção:

“Porque esta parece mais comigo. Ela tem cabelo enrolado eu também, ela é moreninha e eu também.”

Esta foi a única criança que escolheu uma amiga baseada no fato de se parecer com ela, no entanto, as afirmações que a criança apresenta são fictícias, pois a criança em questão não é parda e nem possui o cabelo enrolado. Tais informações foram percebidas pela pesquisadora que classificou a criança como preta, porém podem ser confirmadas pela própria escolha da criança no início da pesquisa que se auto representou com a figura 2 (ver legenda), ou seja, uma menina preta.

Sabemos que o termo “moreninha” é um “amenizador” da condição racial, ou seja, um termo aceito socialmente e utilizado para identificar tanto pessoas brancas do cabelo preto, pardas ou pretas, isso faz com que o termo não relaciona a pessoa diretamente ao seu segmento racial. Em suma, é um termo que auxilia a manutenção do ideal de branqueamento. Percebemos que esta criança está seguindo esta lógica, ou seja, ser pardo ainda é melhor que ser preto.

Como já destacamos anteriormente, muitos termos equivocados que as crianças negras aprendem para designar-se e designar os sujeitos pertencentes ao segmento negro são aprendidos através da linguagem do próprio professor que poderia, ao contrário, ensinar às crianças, todas elas, os termos corretos, além de lhes atribuir sentidos positivos e afirmadores da suas qualidades. Ademais, como destaca muito bem Cavalleiro (2001),

Precisamos entender que a criança negra não é “moreninha”, “marronzinha”, nem “pretinha”. Quando a criança reclama que não quer ser negra, ela está nos dizendo que não quer o tratamento costumeiramente dados às pessoas pertencentes a este grupo racial. O que ela não quer é ser ironizada, receber apelidos, ser excluída das brincadeiras... Assim, melhor do que chamá-la de “moreninha” para disfarçar a sua negritude é cuidar para que ela receba atenção, carinho, estímulo para poder elaborar sua identidade racial de modo positivo. (p.156)

As justificativas que se baseavam na amizade foram, também, evidenciadas pelas crianças que escolheram as identidades de seus amigos pardos:

“Porque ele sempre foi meu amigo, desde que eu entrei na escola.”

“Eu queria ser o Diogo, porque eu gosto dele como amigo

“A Wellen, minha amiga, porque ela tem uma sobancelha longa e não falta.”

Percebemos que a amizade contou menos do que outros atributos no momento de da escolha, no caso de poder ser outra pessoa, ou seja, as crianças que escolheram seus amigos brancos, bem como as que escolheram os pardos, em sua maioria, utilizaram outras justificativas que não se baseava no aspecto amizade.

Enfim, o aspecto mais alarmante que podemos extrair das justificativas das crianças é o fato evidente de as mesmas não representarem seus amigos negros a partir de aspectos ligados à capacidade intelectual, ou seja, nenhuma criança que escolheu um amigo ou amiga parda ou preta explicitaram que o fizeram pela inteligência, pelas notas boas ou pela rapidez na aprendizagem. A beleza também não se configurou como atributo das meninas negras, uma vez que apenas uma criança ressaltou a beleza quando escolheu uma amiga parda: “Vanessa. Ela é legal e bonita.”

Tais constatações configuram um quadro de diferenças profundas nas representações que são compartilhadas acerca da criança branca e acerca da criança negra. Almejar ser uma criança branca é o mesmo que objetivar ser belo e inteligente, qualidades estas não atribuídas às crianças negras. Assim, as representações que a criança negra tem de si e de seus colegas negros são muito menos positivas do que as que constroem acerca de seus amigos brancos, daí a negação da sua identidade e da sua condição racial.

Esta negação, da qual já tratamos durante muitos momentos da pesquisa, expressa-se fortemente nesta etapa, ou seja, apenas 3,92% das crianças escolheram ser seus amigos pretos. Infelizmente a triste realidade da distorção e fragmentação da identidade da criança negra fez-se presente constantemente na pesquisa e não nos deixou expectativas de que se apresentasse de outra forma em uma etapa ou outra.

Podemos perceber quão vagas foram às justificativas das únicas crianças que alegaram querer serem seus amigos pretos:

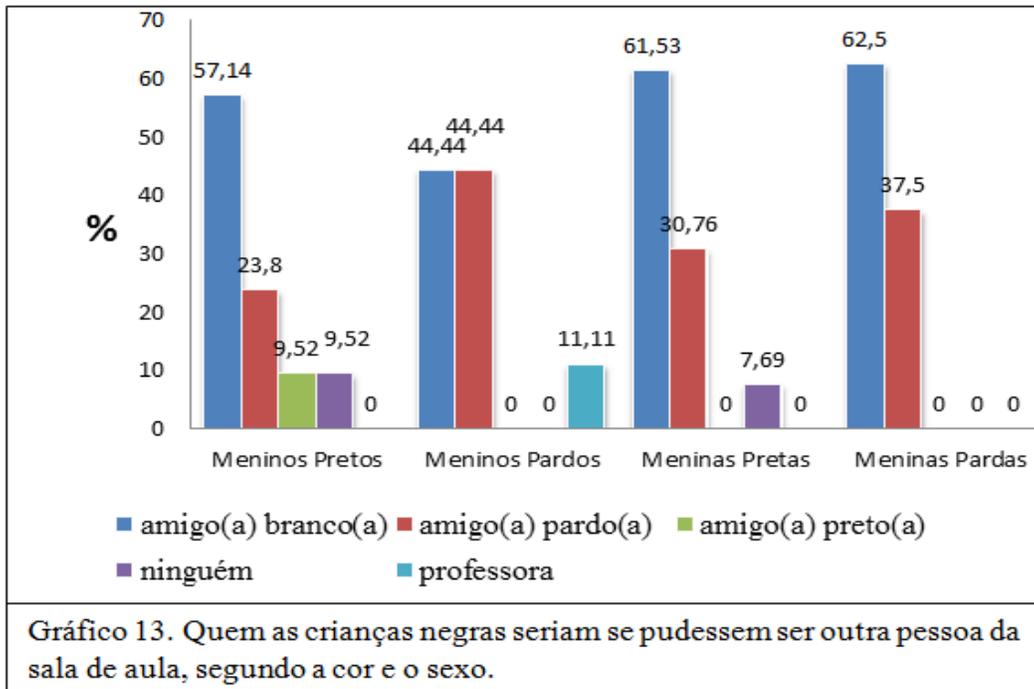
“O Luiz. Não sei não.”

“Porque ele não fica dando confusão.”

A única qualidade atribuída à criança preta foi o fato de a mesma não criar confusão, ou seja, aquele comportamento passivo supervalorizado na escola que anteriormente explicitamos.

Reforçamos, portanto, que a criança negra cresce vivenciando no ambiente escolar a exclusão, o preconceito e a discriminação. Assim, mesmo tendo consciência de seu pertencimento racial, não esconde a vontade, a “quase necessidade” de se transformar em alguém mais aceito, mais valorizado, mais positivamente representado no meio que vivencia.

Os dados desta última etapa vêm confirmar, também, que a negação do pertencimento racial é mais fortemente demonstrada pelas meninas, ou seja, os dados, quando separados por sexo, evidenciam que as mesmas possuem maior vontade de serem semelhantes às suas amigas brancas. Vejamos:



Como podemos observar, a porcentagem de meninas pretas e pardas que optam por serem suas amigas brancas é mais expressiva se comparada a dos meninos pretos e pardos, ou seja, 61,53% das meninas pretas e 62,5% das meninas pardas optam por serem suas amigas brancas.

Ademais, um dado importante a ser destacado é que nenhuma das meninas escolheu ser uma amiga preta, ou seja, há um evidente distanciamento da imagem identificada como preta, por parte das meninas pardas. Para sermos mais exatos devemos destacar que apenas os meninos pretos, em pouquíssima quantidade, escolheram ser amigos pretos, ou seja, os meninos pardos, assim como as meninas, não fizeram esta opção.

Ou seja, os negros e os índios são aceitos apenas na condição de marcos da brasilidade, mas não como pessoas. Deles os mestiços devem (...) **afastar-se** (grifo meu) como se afastam do passado, ainda que, e talvez por isso mesmo, a eles estejam, simbólica e às vezes socialmente misturados. A recuperação moral dos negros (resgate de sua importância na formação da nação) e índios fica, portanto, reservado ao espaço mitológico. Note-se que, apenas como marco, o branco ocupa a posição limiar, similar ao negro e ao índio; em termos substantivos, ou seja, capaz de maior civilidade e detentor do poder e da riqueza. O

Brasil continua, certamente, vendo-se a partir dos olhos dos brancos estrangeiros: europeus e americanos (GUIMARÃES, 2001, p.395).

Os meninos pardos, por sua vez, foram os que menos optaram por ser seus amigos brancos e mais em ser seus amigos pardos, uma identificação que pode nos remeter a uma aceitação melhor da condição racial, aceitação essa que adveio da própria sociedade em representar o homem pardo de maneira mais positiva do que o homem preto, a mulher preta e a mulher parda.

De modo geral, constata-se a força da ideologia do branqueamento, que se processa na constituição da identidade das crianças negras e as coloca, desde pequenas, no seu “lugar social”.

A AUTODECLARAÇÃO DA COR

A autodeclaração da cor constituiu o último item da pesquisa, ou seja, o último questionamento que direcionamos às crianças foi acerca de sua cor. Muitos foram os termos que as crianças utilizaram para se autodeclararem, pois deixamos o questionamento aberto para quaisquer formulações acerca da cor que a criança tivesse. Ficou evidente que muitas crianças utilizam-se de termos que são carregados de sentidos diversos, que servem muitas vezes de escape/alternativa à utilização do termo preto ou negro, ou seja, sentidos mais “aceitos” socialmente, como moreno e marrom, por exemplo. Segue abaixo um gráfico com as informações acerca da cor declarada:

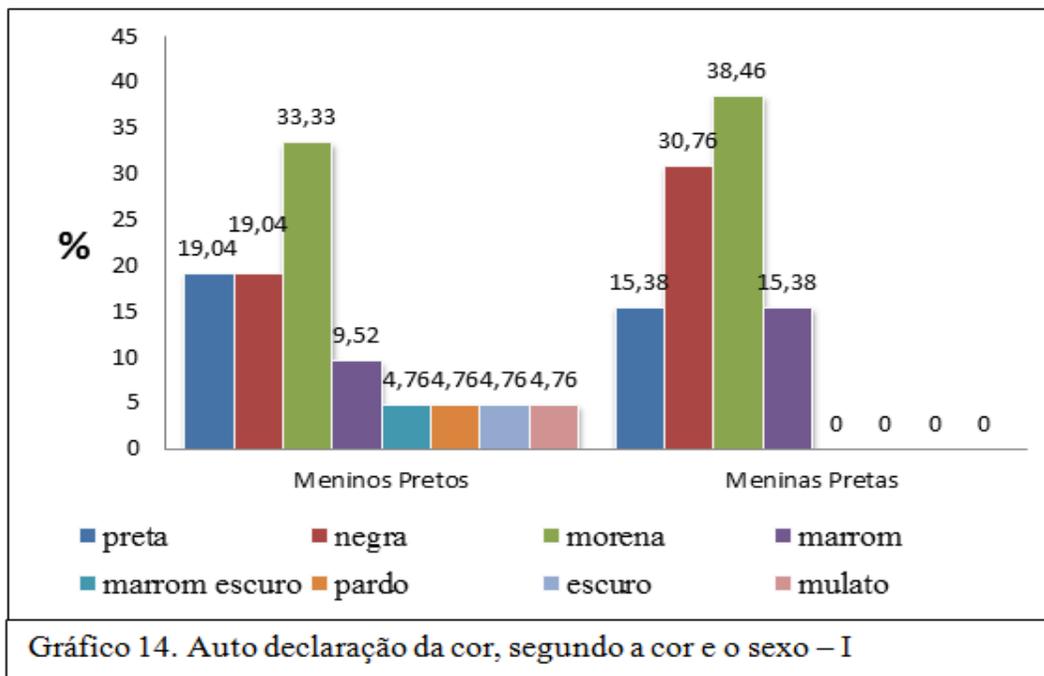


Gráfico 14. Auto declaração da cor, segundo a cor e o sexo – I

Antes de tudo, devemos destacar que nenhuma criança declarou-se branca. Tal dado denota o fato de as crianças terem conhecimento acerca do seu pertencimento racial. Pensando desta forma, percebemos que durante toda a entrevista quando a criança escolhe uma figura de criança branca para se representar há, portanto, a negação de sua identidade, pois não se trata de não saber quem é e sim não querer ser quem é.

Outro dado bem evidente é a alta porcentagem do uso do termo moreno tanto pelas meninas pretas como pelos meninos pretos para se autodeclarar. Como já destacamos, este termo é socialmente mais aceito e menos carregado dos sentidos negativos atribuídos ao termo preto ou negro.

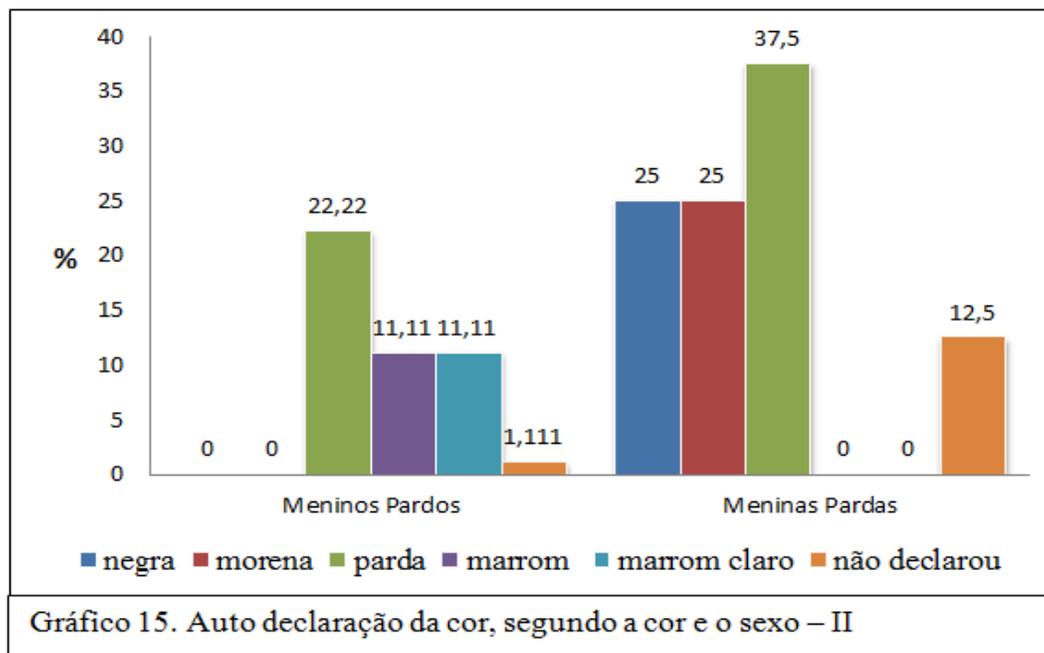
Fazendo uma comparação entre meninas pretas e meninos pretos, podemos destacar que há por parte dos meninos uma maior propensão a variar os termos para se autodeclararem, pois enquanto as meninas indicaram quatro tipos diversos de termos os meninos apontaram oito. Além dos termos preto, negro, moreno e marrom, que foi utilizado por meninos e meninas, os termos escuro, pardo, marrom escuro e mulato também foram mencionados, mas apenas pelos meninos.

Um ponto importante a ser ressaltado, ao fazer a comparação entre meninos pretos e meninas pretas, é o fato de que uma porcentagem maior de meninas se declarou negra, ou seja, 30,76% das meninas pretas contra 19,04% dos meninos pretos. Por outro lado,

uma porcentagem maior de meninos se declarou preto, ou seja, 19,04% dos meninos pretos contra 15,38% das meninas pretas. Em geral, tais dados reforçam que há ainda uma negação muito grande por parte das crianças pretas, meninos e meninas, no momento de reconhecer e declarar seu pertencimento racial. As crianças pretas, como já apontamos, não se declararam brancas, porém se utilizaram de termos passíveis de distanciá-las do seu grupo de origem, ou seja, optar por ser “marrom” ou “morena” é uma tentativa de se livrar do peso dos estereótipos atribuídos à cor preta. Tal fenômeno já havia sido apontado no estudo de Schwarks (1995).

Podemos acrescentar a esta discussão o fato de que muitas crianças ao se assumirem pretas ou negras, durante a pesquisa, demonstraram se sentirem envergonhadas com sua própria afirmação. Assim, foi possível notar o peso que a criança, desde muito cedo, carrega pelo fato de ser negra e, o quão difícil e vergonhoso tornou-se assumir sua pertença ao segmento negro.

Abaixo destacamos os dados referentes à auto declaração da cor das crianças pardas. Vejamos:



O dado mais expressivo apresentado pelo gráfico acima é o que indica que nenhum menino pardo se declarou negro, enquanto que 25% das meninas pardas o

fizeram. Percebemos que a porcentagem de meninas pardas que se declararam como tal foi 15,28% maior do que a de meninos pardos que o fizeram. Isto pode nos apontar que as meninas pretas e pardas, mesmo demonstrando, ao longo do trabalho, maior afastamento/negação do seu grupo de origem, reconhecem com maior facilidade seu pertencimento racial.

O termo *moreno* curiosamente não foi citado por nenhum menino, enquanto que 25% das meninas pardas se autodeclararam *morenas*. Além disso, percebemos que os termos *marrom* e *marrom claro* foram adotados pelos meninos, mas não foram utilizados pelas meninas.

Outro dado importante é o que corresponde a não declaração da cor, ou seja, entre as crianças pretas todas declararam, mas entre as pardas 13,61% das crianças se abstiveram de declarar sua cor.

Enfim, neste momento da pesquisa não pedimos às crianças que justificassem suas escolhas, porém, espontaneamente, algumas crianças o fizeram, indicando como chegaram a tais conclusões acerca de sua cor, demonstrando assim que tais opções também se configuram enquanto representações sociais, compartilhadas e construídas no interior dos grupos sociais aos quais as crianças pertencem.

Exemplos das considerações acerca da cor feitas pelas crianças negras:

“Sou morena, minha mãe é branca e meu pai é negro.”

“Eu acho que eu sou pardo”

“Põe cor negra”

“Não sei... Minha cor é marrom.”

“Todo mundo fala que eu sou *moreno* aí eu me acostumei.”

As considerações supracitadas revelam a insegurança da criança em se autodeclarar, destaca também um desconhecimento por parte das mesmas em relação aos termos utilizados para a autodeclaração. As crianças demonstram, assim, que nem na escola e nem no meio familiar obtiveram informações adequadas acerca de seu pertencimento racial, ou compartilharam de sentidos negativos atribuídos aos termos.

A última frase destaca, além do desconhecimento, uma representação positiva do termo *moreno* compartilhada socialmente, ou seja, a criança aprende que se declarar

moreno é mais aceito e “recomendado” do que se declarar preto ou negro. Ademais, a criança evidencia que se “acostumou” ao termo, ou seja, isto não quer dizer que a mesma concorde com ele.

Em uma das justificativas uma criança destaca a influência da família no momento da autodeclaração. Vejamos o diálogo abaixo:

Criança: _ Meu pai me disse a cor, mas eu esqueci o nome.

Pesquisadora: _ É parda?

Criança: _ Não. Meu pai é pardo!

Pesquisadora: _ E sua mãe?

Criança: _ Minha mãe também!

Pesquisadora: _ E você?

Crianças: Eu esqueci.

Neste diálogo, a criança afirma saber qual a cor dos pais, mas alega ter esquecido a sua, ou seja, faz considerações acerca da cor de seus genitores, a partir do que eles declaram ser, mas prefere não declarar a sua mesmo tendo elementos suficientes para concluir seu pertencimento racial. Podemos considerar que esse esquecimento é um modo como se processa o mecanismo de negação.

Analisando as considerações acerca da cor feita pelas crianças pardas podemos notar a negação da identidade sendo motivada pela própria família da criança.

“Meu pai falou ontem que nossa cor é parda, não é preta, é parda.”

Aqui a criança já tem instruções advindas da família para se declarar parda e, de acordo com sua fala, seus pais fazem questão de frisar que não são pretos. Nesta afirmação percebemos claramente a atuação do ideal de branqueamento que leva parte do segmento negro a querer ser o mais próximo do branco possível. Esta atitude de tentar acessar o grupo branco, como já sabemos, ocorre à custa da desvalorização de tudo o que se relaciona ao grupo negro de origem.

A partir dos elementos apontados nesta etapa da pesquisa, consideramos que a ideologia do branqueamento, com as representações sociais negativas em relação à negritude que ela carrega, engendra nas crianças um complexo processo de negação da

cor e de aproximação/identificação com o outro distante. Negação de si – afirmação do outro -; identidade fragmentada, cindida entre o desejo de ser, no outro, aquilo que a realidade e a escola lhe negam.

CAPÍTULO VI

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, muitos foram os aspectos da temática racial investigados e discutidos. O método utilizado viabilizou a abordagem de diversos elementos e relações que se encontram no interior da escola, a fim de que esta abrangência possibilitasse a identificação de representações diversas acerca do espaço escolar e seus sujeitos, bem como a investigação da construção da identidade das crianças negras.

De fato o trabalho possibilitou, como objetivávamos, a identificação e análise das representações sociais que as crianças negras constroem acerca do ambiente escolar e, também, nos encaminhou para a compreensão de como se dá a inserção da mesma nesta instituição, assim como contribuiu para a compreensão de aspectos da identidade e da autoimagem da criança negra. No entanto, devemos salientar que muitos elementos evidenciados pelos dados da pesquisa, como as questões da nota, do brincar e da punição, seriam passíveis de análises mais aprofundadas, mas não estavam diretamente relacionados ao nosso tema de pesquisa e, por este motivo, não analisamos profundamente tais aspectos levantados, pois fugiriam de nossos objetivos e acabariam por ser superficialmente tratados. Porém, não suprimimos nenhum dado da pesquisa, uma vez que nós ou outros estudiosos podem se apropriar destes dados em trabalhos futuros, dada a sua relevância para a compreensão do contexto da escola.

Mediante os dados da pesquisa, este trabalho vem no sentido de fazer coro a todos os estudiosos (CAVALLEIRO (2003), SANTOS (2005), SOLIGO (1996), entre outros) citados ou não neste trabalho, que se debruçaram sobre a questão do racismo e que de alguma maneira denunciaram o racismo na instituição escolar brasileira.

Sabemos que a escola, como instituição social, comporta relações desiguais de raça, gênero, condição socioeconômica, etc. Ou seja, a escola lida com a diversidade dos sujeitos tantos aspectos quanto a sociedade comporta, e expressa as mesmas desigualdades. No entanto, sabemos que a escola tem objetivos específicos que a norteiam, pois é da escola o papel de educar o sujeito social. Deste modo, pensar uma sociedade menos desigual equivale, em grande parte, pensar em uma escola com oportunidades de acesso e permanência mais igualitários. Porém, é neste ponto em que os

estudiosos do racismo e a presente pesquisa apontam contradições, pois há uma distância entre o que é estabelecido por meio de leis, diretrizes e parâmetros e o que na prática ocorre na instituição escolar, no que diz respeito à igualdade étnico-racial.

Sendo assim, o trabalho destaca que as crianças negras não têm garantido o seu direito de acesso e permanência na escola com igualdade de condições em relação às crianças brancas. Este direito está sendo ferido quando constatadamente a criança negra vivencia um espaço que a discrimina por sua condição étnico-racial e esta discriminação têm consequências negativas diretas sobre a construção de sua identidade, de sua autoestima, de sua inserção na escola e de sua representação acerca do espaço escolar.

Esta pesquisa apontou que, segundo muitas crianças negras, a escola se configura como um espaço no qual as mesmas são discriminadas pelos seus pares. Apelidos e xingamentos de cunho racista são partes integrantes do cotidiano da criança negra na escola, ou seja, sua integração neste ambiente se dá mediante os conflitos raciais que as inferiorizam e humilham constantemente, de maneira explícita e muitas vezes com anuência ou silenciamento dos profissionais da educação.

O trabalho também aponta que a escola tem compactuado com certos padrões que desqualificam a pessoa negra, alimentando assim as formas de exclusões às quais a criança negra é submetida. Ao analisarmos os depoimentos das crianças negras, percebemos que suas representações associam somente as crianças brancas à inteligência e à beleza e, portanto as crianças negras almejam serem seus amigos brancos, que são positivamente representados. Desta forma, mesmo a criança negra tendo demonstrado saber do seu pertencimento racial, por meio da autodeclaração de sua cor, fica evidente o quão constrangedor se torna este sentimento de pertencimento racial, uma vez que a mesma é constantemente discriminada por fazer parte deste grupo. As crianças negras são ridicularizadas por todos os traços que marcam seu pertencimento a este grupo e isto faz com que as mesmas desejem não fazer parte dele.

Desta maneira, nas diversas etapas da pesquisa, os dados colhidos apontaram a dificuldade da criança negra em se aceitar como tal, e o quanto as experiências negativas e vivência do racismo provocam cisões e fragmenta sua identidade, marcada pela ambivalência e bipolarização branco – negro.

As crianças constroem suas identidades de formas distintas, cada qual em sua trajetória social, são influenciadas por diferentes pessoas, espaços e aspectos distintos,

no entanto, percebemos que as crianças negras constroem suas identidades obstruídas por uma barreira comum: o preconceito racial.

A escola tem papel fundamental nesta construção, ou seja, algumas crianças negras não conseguem sentir-se parte da comunidade escolar e são estigmatizadas por ela; outras lutam constantemente para serem aceitas tentando sozinhas se reafirmarem como negras; outras demonstram que preferem não fazer parte de nenhum grupo e nem se assemelham às pessoas do seu entorno; outras almejam parecer com seus amigos brancos, que são investidos de representações sociais ligadas à beleza e inteligência, aos “olhos” da escola. Assim, percebemos que todas as crianças negras, cada uma a seu modo, conseguiram expressar, por meio da entrevista, os efeitos negativos do racismo em suas trajetórias escolares e suas consequências, também negativas, na constituição de sua identidade individual e coletiva.

A partir dos dados sobre a organização do espaço escolar foi possível evidenciar as relações assimétricas de raça constituídas dentro da sala de aula, ou seja, as crianças negras são, em grande parte, colocadas em lugares de menor prestígio na sala de aula e o professor tem papel central nesta organização, o que evidencia que o mesmo, muitas vezes, viabiliza e reforça os estereótipos associados à criança negra.

O contato com os gestores, no decorrer da pesquisa, também revelou posturas racistas por meio da recusa em ceder espaço à pesquisa, do discurso evidentemente preconceituoso, dos termos inadequados para abordar o assunto, do modo como as crianças negras foram abordadas, entre outros aspectos observados.

Tais constatações vêm reforçar o quão difícil é desconstruir a cultura racista que permeia o ambiente escolar e nos ajudam a compreender em que níveis encontram-se as dificuldades e obstáculos que as crianças negras enfrentam ao vivenciarem este espaço que as discrimina, ou seja, as crianças não são representadas nos recursos da escola, são estereotipadas e estigmatizadas por colegas, são ensinadas a se calarem diante de injustiças, ocupam os lugares de menor prestígio na sala de aula, constroem suas identidades a partir de referenciais brancos e são representadas negativamente.

No entanto, mesmo com toda esta adversidade posta, a pesquisa evidencia que as crianças negras representam a escola como um espaço valorizado, o que torna ainda mais importante o papel da escola em sua constituição identitária. Afinal, a escola é o

lugar dos amigos, do aprender, da construção de um futuro que, segundo a cultura em geral e as concepções de suas famílias, pode ser melhor por meio da educação.

Ademais, as crianças evidenciaram quão positivas são suas representações acerca da professora. A professora como pessoa valorizada na escola teria um papel importante na desconstrução das representações negativas que as crianças têm do segmento negro, ou seja, a professora poderia de maneira muito eficaz ajudar na desconstrução da cultura racista na escola se valorizasse o segmento negro, por meio do trabalho efetivo, do empenho em inserir a cultura e história africana e afro-brasileira no cotidiano escolar das crianças; se trabalhasse com as crianças o respeito pela diferença, a começar pela organização da sala de aula de maneira mais democrática, onde todos tivessem os mesmos direitos e deveres; se intervisse nos conflitos raciais de maneira a ajudar as crianças a percebê-los resolvê-los; se os conduzisse a pensar criticamente e não sustentasse nem alimentasse posturas racistas no ambiente escolar.

Além de tudo, não podemos esquecer que muitas práticas escolares estão na contramão de uma escola democrática e justa para todas as crianças quanto negligenciam os espaços coletivos tão valorizados pelas mesmas, ou seja, quando a escola não prioriza a interação dos pares através do trabalho em grupo, não valoriza os momentos de lazer e descanso e não se preocupa com a formação das pessoas que organizam estes momentos de socialização.

De acordo com os nossos dados, a escola não tem priorizado a construção de um espaço democrático, que abarca as diferenças sem submetê-las, bem como não tem educado o sujeito autônomo e crítico capaz de questionar seu entorno, tomar iniciativas e resolver seus conflitos. E esta postura contribui com a disseminação das práticas discriminatórias, pois impossibilita a valorização da diferença, supervaloriza a postura passiva e não questionadora, hierarquiza as relações e cria padrões a serem seguidos e estereótipos para definir os sujeitos “desviantes”.

Frente aos equívocos cometidos pela escola no que diz respeito à educação para a igualdade racial é necessário que os profissionais da educação repensem suas posturas, bem como iniciem ou reforcem urgentemente o trabalho que abarca a cultura e história africana e afro-brasileira. As crianças negras necessitam e têm o direito de serem representadas e valorizadas individual e coletivamente, para enfim acessarem e permanecerem na escola em igualdade de condições.

Há uma legislação que viabiliza e respalda o trabalho com a diversidade étnico-racial, porém é preciso praticar o que a lei preconiza. A luta agora é contra uma política do preconceito que permanece enraizada nas práticas escolares. Tal luta só pode ser levada quando do reconhecimento de que o racismo assola a criança negra e impossibilita seu desenvolvimento pleno.

A partir deste reconhecimento cabe à escola e à comunidade zelar por um trabalho efetivo de inserção da cultura e história africana e afro-brasileira até então negligenciada. Por serem a escola e os professores muito valorizados e positivamente representados pelas crianças, o peso de sua responsabilidade aumenta ainda mais. Ademais, o desafio que se coloca tanto para a escola como para os estudiosos do racismo é a necessidade de refletir acerca da construção da diferença.

Em suma, uma escola democrática, que abarca todas as contribuições dos sujeitos sociais em igual medida, que não hierarquiza as relações, que incita a autonomia e o questionamento, que valoriza o trabalho coletivo e a cooperação, estaria contribuindo com certeza para a desconstrução das relações raciais desiguais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

ABRAMOWICZ, A. e OLIVEIRA, F. **A escola e a construção da identidade na diversidade**. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, M.; SILVÈRIO, V. (orgs). Educação Como Prática da Diferença. Campinas, SP. Armazém IPÊ (Autores Associados), 2006.

AGUILAR, L. E. **Estado desertor: Brasil-Argentina nos anos de 1982-1992**. Campinas, SP: FE/UNICAMP: R. Vieira, 2000.

ALVES, F.; FRANCO, F; RIBEIRO, L. **Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no Rio de Janeiro**. In: Ribeiro L. C. Q.; KAZTMAN, R (Orgs). **A cidade contra a Escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. 1 ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008, pp. 91-118.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSIS, Marta e CANEN, Ana. **Identidade Negra e Espaço Educacional: vozes, histórias, e contribuições do multiculturalismo**. Cadernos de Pesquisa, v.34, n. 123, p. 709-724, set/dez, 2004.

AZEVEDO, T. **Democracia Racial: Ideologia e Realidade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1975.

AZEVEDO, Célia. **Anti-racismo e seus paradoxos: reflexão sobre cotas raciais, raça e racismo**. São Paulo: Annanbule, 2004.

ANDRADE, I. e PEIXE, B. **Formulação de Critérios para Verificar a Acessibilidade de Candidatos à Reserva de Vagas para Afro-Descendentes em Concursos Públicos no Estado Do Paraná**. Saberes em Gestão Pública. Disponível em: http://www.repositorio.seap.pr.gov.br/arquivos/File/anais/painel_recursos_humanos/um_a_contribuicao_de_estudos.pdf. Acesso em: 12 de junho de 2010.

BARBOSA, J. **Socialização e Identidade racial**. Cadernos de Pesquisa, n° 63, p.54-55, 1987.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BERGER, Peter e LUCKMAN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BERNARDINO, Joaze. **Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil**. Estud. afro-asiát. 2002, vol.24, n°.2, p.247-273.

BORBA, Ângela M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo.** In: BRASIL, MEC/SEB Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil:** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais números 1/92 a 64/2010 e pelas Emendas Constitucionais de revisão números 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições Técnicas, 2010

BRASIL. **Decreto nº 4.886, de novembro de 2003.** Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4886.htm. Acesso em: 19 de junho de 2010

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília – DF: MEC/SEPIR, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 20 de junho de 2010.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.
CARVALHO, José Jorge. **Racismo fenotípico e estéticas da segunda pele.** Disponível em: http://www.revistacinetica.com.br/cep/jose_jorge.pdf Acesso em: 15 de abril de 2012

CARNOY, M. **A vantagem acadêmica de Cuba:** por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediuoro, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor.** In: CAVALLEIRO, E. (org.) Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola. São Paulo, Summus, p.161-178, 2001

CHAGAS, Conceição. **Negro: uma identidade em construção.** Petrópolis: Vozes, 1996.

CHIAVENATO, Julio. **O negro no Brasil: da senzala à guerra do Paraguai.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

CIAMPA, Antônio. **A Estória do Severino e a História do Severina: Um ensaio de psicologia social.** São Paulo. Brasiliense, 1994.

D' ADESKY, Jacques. **Pluralismo Ètnico e Multiculturalism: racismo e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DA MATA, R. **Digressão: A Fábula das Três Raças, ou o Problema do Racismo à Brasileira**. IN DA MATA. *Relativizando: uma Introdução á Antropologia Social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICO. **A situação do trabalho no Brasil**. São Paulo, 2001

DUVEEN, Gerard. Prefácio de MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FERNANDES, F. **A integração dos negros na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus, 1965.

FERREIRA, R. **Afro Descendente: Identidade em Construção**. São Paulo: EDUC. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confrontos de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Sílvio e SOUZA, Regina (orgs). **Educação do Preconceito: Ensaio sobre poder e resistência**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2004.

GANDIN, Danilo. *Apresentação*. In HOFFMAN, J. **Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação: Mediação, 2005.

Gimenez, Eloisa. **Intervenções da Psicologia escolar em um núcleo educacional: percursos e contribuições**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2011.

GOMES, Nilma. **Sem Perder a Raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Diversidade Cultural, Currículo e Questão Racial: Desafios para a prática pedagógica**. IN ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, M.; SILVÈRIO, V. (orgs). *Educação Como Prática da Diferença*. Campinas, SP. Armazém IPÊ (Autores Associados), 2006.

GONÇALVES, L. A. Reflexões sobre a particularidade cultural das crianças negras. **Cadernos de Pesquisa**, n.63, p. 27-29, 1987.

GUARESCHI, M. F. A criança e a representação social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In: SPINK, M. J. (Org.) **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da Psicologia social. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

GUATTARI, F. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUIMARÃES, A. **Preconceito Racial**: modos, temas e tempos. São Paulo, Cortez, 2008.

_____. **Acesso de negros às universidades públicas**. *Cad. Pesqui.*, mar. 2003, no.118, p.247-268.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HASENBALG, C. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HOFFMAN, J. **Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação: Mediação, 2005.

IANNI, Octavio. **As metamorfoses do escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil meridional**. São Paulo: DIFEL, 1962.

INOCÊNCIO, Nelson Olokofá. **Corpo negro na cultura visual brasileira**. Educação Africanidades Brasil, v.1, Brasília: CEAD, 2006, pp. 185-191.

KAWAKAMI, V. **O professor na sociedade: um estudo de representações sociais**. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.

KOLTAI, Caterina. **O Estrangeiro, o Racismo e a Educação**. IN GALLO, Silvio e SOUZA, Regina (orgs). Educação do Preconceito: Ensaio sobre poder e resistência. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2004.

LA TAILLE, Y. J. J. M. R. **A indisciplina e o sentimento de vergonha**. In: AQUINO, J. (org.) Indisciplina na escola: Alternativas tóricas e práticas. São Paulo: Summus. 1996.

LEITE, S. A. S; TASSONI, E. C. M. **Afetividade e ensino**. In: Ezequiel Theodoro da Silva (org.). Alfabetização no Brasil – questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007.

LOPES, H. T. **Educação e identidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 63, p. 38-40. 1987.

LOPES, Nei. **Bantos, Malês e Identidade Negra**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

MELO, Regina e COELHO, Rita (orgs.). **Educação e discriminação dos negros**. Belo Horizonte, IRHJP, 1988.

MORAES, C. **Brincar... lá não tinha dia, era todo dia! Como a criança que frequentou a creche e a pré-escola se manifesta frente aos espaços e tempos propostos para a brincadeira livre no ensino fundamental de nove anos**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n], 2010.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOTTER, P e GOMES, C. Pós-fácio: **A educação brasileira em tempo de mudança**. IN PLANK, D. Política educacional no Brasil: Caminhos para salvação pública. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MUNANGA, K. **Negritude: Usos e Sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, K. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

_____. Prefácio. CARONE, Iray; BENTO, Maria (orgs.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, E. **Sankofa: educação e identidade afrodescendente**. In: CAVALLEIRO, E. (org.) Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola. São Paulo, Summus, p.161-178, 2001

OLIVEIRA, F. Relações raciais na creche. In. Oliveira, I; Silva, P.; Pinto, R. (orgs.) **Negro e Educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz (orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007 – 2008**. Ed. Maracá Design. Disponível em: http://www.laeser.ie.ufrj.br/pdf/RDR_2007-2008_pt.pdf. Acesso em: 23 de julho de 2009

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETO, Irene (orgs.). **Relatório Anual das desigualdades Raciais no Brasil; 2009 -2010**. Disponível em: http://www.redesaude.org.br/porta/comunica/2011-12/inclues_publicacoes/01_relatório_2009-2010_desigualdades%20raciais.pdf Acesso em: 12 de dezembro 2011.

PIAGET, J. **A formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINHEIRO, Luana; SOARES, Vera. **Brasil: retrato das desigualdades de gênero e raça** Disponível em: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/retrato_primeiraedicao.pdf. Acesso em: 18 de março de 2012

PINSKY, Jaime. **A Escravidão no Brasil.** São Paulo: Global, 1982. 2ª Ed.

REGO, T. C. R. **A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotiskiana.** In: AQUINO, J. G. (org.). *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus. 1996

ROMÃO, J. **O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro.** In: CAVALLEIRO, E. (org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola.* São Paulo, Summus, p.161-178, 2001

ROSEMBERG, F. **Relações raciais e rendimento escolar.** Cadernos de Pesquisa, n. 63, p. 19-23, 1987.

ROSSATO, C. e GESSER, V. **A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses.** CAVALLEIRO, E. (org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola.* São Paulo, Summus, p.161-178, 2001

SANTOMÈ, Jurjo. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In SILVA, Tadeu. *Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

SANTOS, Maria Teresa Pereira. **Olhares sobre a Diferença: representações de crianças e jovens.** Portugal. Dissertação de Doutorado em Psicologia Aplicada, Universidade Nova de Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2006.

SILVA, Ana. **Ideologia do Embranquecimento.** In ROMÃO, Ivan (organizador) et. al. *As Idéias Racistas, Os Negros e a Educação. Série O Pensamento Negro na Educação* Santa Catarina: 1997.

SILVA, Caroline. **As representações sociais acerca da criança negra na educação infantil:** mecanismos de discriminação. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: [s.n.], 2008.

SILVA, D. **Negro, qual é o seu nome?** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, Jorge. **120 Anos de Abolição: 1888 – 2008.** Rio de Janeiro: Hama, 2008.

SILVA, Maria. **Pedagogia multirracial em contraposição à ideologia do branqueamento na educação.** In ROMÃO, Ivan (organizador) et. al. *As Idéias*

Racistas, Os Negros e a Educação. Série O Pensamento Negro na Educação Santa Catarina: 1997. p. 22-37

SILVA, P. B. G.; MONTEIRO, H. M. **Combate ao Racismo e Construção de Identidades.** IN: ABRAMOWICZ, A; MELLO, R. R. (Orgs). Educação: pesquisas e práticas. Campinas: Papyrus, 2000. p.75-99.

SILVA, P. B. G. **Pode a educação prevenir contra o racismo?** In: Reunião Preparatória para Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Discriminações Correlatas, 2001, São Paulo. Anais das Reuniões Nacionais Preparatórias à Reunião mundial. Brasília: Ministério da Justiça - Secretaria de Direitos Humanos, 2001. p. 20-42.

SILVA, Tomaz. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomáz. **Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte, 2005.

SILVÉRIO, V.; ABRAMOWICZ, A. **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2005.

SIMAN, L. M. **Representações e Memórias Sociais Compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 348-364, set./dez. 2005

SKLIAR, Carlos. **A Materialidade da Morte e o Eufemismo da Tolerância. Duas Faces, dentre as Milhões de Faces, desse Monstro (Humano) Chamado Racismo.** IN GALLO, Silvio e SOUZA, Regina (orgs). Educação do Preconceito: Ensaio sobre poder e resistência. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2004.

SOARES, J. **Qualidade e Equidade na Educação Básica Brasileira:** as evidências do SAEB-2001. Archivos Analíticos de políticas Educativas, vol. 12, n° 38, 2004.

SOLIGO, Ângela F. **O Preconceito Racial no Brasil: Análise a partir de adjetivos e contextos.** Dissertação (Doutorado em Psicologia) - Curso de Pós-graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. 2001. 231f.

SOLIGO, Ângela F. **Crianças negras e professoras brancas - um estudo de atitudes.** Dissertação (Mestrado). Instituto de psicologia – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1996.

SOLIGO, A.; Wechsler. S. Crianças negras e professoras brancas: um estudo de atitudes. **Escritos Sobre Educação,** Instituto Superior de educação Anísio Teixeira, n. 01, dezembro, 2002.

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

SOUZA, Yvone. **Crianças Negras: deixei meu coração embaixo da carteira**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

TELES, Carolina. **Linguagem Escolar e a Construção da Identidade e Consciência Racial da Criança Negra na Educação Infantil**. Revista Anagrama, Ano 1 – Ed. 4, Junho/agosto, 2008.

TEODORO, M. de L. Identidade, cultura e educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 63 p. 46-50, 1987.

TOGNETTA, Luciene; VINHA, Telma. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

TOLEDO, Lúcia. **Criança negra e Literatura infantil: (des) construção da identidade**. Campinas, SP: (SN), 2006.

TOMÉ, Gerusa. **Racismo: o negro e as condições de sua inserção no mercado de trabalho brasileiro no final da década de 90**. Revista Urutágua – revista acadêmica multidisciplinar. Nº 06 – abr/mai/jun/jul – Quadrimestral. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/006/06tome.htm>. Acesso em: 18 de março de 2012

VEIGA-NETO, Alfredo. **Incluir para Excluir**. IN LARROSA, Jorge e SKILIAR, Carlos. (orgs) Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo horizonte: Autêntica, 2001.

VIGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

VILLANEVUA, L. F. A. **Problemas públicos e agenda de gobierno**: Antologias de Política Pública. Editorial Porrúa, 1996.

WIEVIORKA, M. **O Racismo, uma Introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ANEXO I



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Campinas, ____ de outubro de 20__.

Caro (a) Diretor (a),

Vimos, por meio desta, apresentar para apreciação do responsável por esta instituição escolar a pesquisa: *As Representações Sociais da Criança Negra Acerca da Escola*, a ser desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Ângela Fátima Soligo.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que abrangerá toda a Região Metropolitana de Campinas – RMC, por meio de uma amostra que será composta por uma escola de cada Município da RMC, sendo a pesquisa desenvolvida com no mínimo três e no máximo cinco crianças por unidade escolar.

O critério para a escolha da escola foi aleatório, levando em conta somente a presença de crianças negras. Será característica comum às crianças que farão parte da pesquisa a cor¹¹ (pretas e pardas).

As crianças serão submetidas a quatro procedimentos diferentes, ou seja, na primeira etapa a criança terá que interagir com um desenho pronto que representa a sala de aula, e com o desenho de diversos personagens (alunos e professores) que podem ser modificados, ou seja, incluídos e retirados do cenário. Em uma segunda etapa a criança irá repetir o mesmo procedimento, porém irá interagir com outro cenário que representará o pátio. Já na terceira etapa a criança escolherá dentre uma lista de palavras àquelas que a mesma considera como boas em relação à escola e aquelas que ela acredita não serem boas na escola. Na quarta etapa da pesquisa a criança será solicitada a contar algo bom e algo ruim que aconteceu com a mesma na escola. E em

¹¹ Cor ou Raça - característica declarada pelas pessoas de acordo com as seguintes opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena. (IBGE)

uma última etapa a criança será questionada sobre a representação de si. Durante todas as atividades a pesquisadora conversará com a criança sobre as escolhas que a mesma fez.

Estas informações estão sendo fornecidas para subsidiar a participação voluntária desta instituição neste estudo, que visa identificar e analisar as representações sociais que a criança negra constrói acerca do ambiente escolar.

Consideramos que o conhecimento aprofundado das formas como a criança representa a escola pode contribuir para a construção de uma inclusão mais justa e uma educação melhor.

Em qualquer etapa do estudo, os responsáveis pela criança, bem como a instituição, terão acesso ao investigador para esclarecimento de eventuais dúvidas.

É garantida aos sujeitos da pesquisa a liberdade da retirada de consentimento e o abandono do estudo a qualquer momento.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros sujeitos da pesquisa, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Fica assegurado, também, o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, assim que esses resultados chegarem ao conhecimento do pesquisador.

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Comprometo-me, como pesquisador principal, a utilizar os dados coletados somente para esta pesquisa, garantindo o sigilo quanto aos dados pessoais dos participantes e os dados institucionais.

CAROLINE FELIPE JANGO DA SILVA
RG 4051176-9

 Meus contatos:
(19) 35048937
(19) 91074029
caroljango@uol.com.br



ANEXO II

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu _____ autorizo o (a) aluno (a) _____ a participar da pesquisa sobre representação social da escola, que será realizada dentro da unidade escolar. Estou ciente de que a entrada da pesquisadora na escola foi autorizada pela Secretaria de Educação/Direção da escola e que não serão utilizadas imagens e nem divulgado o nome do (a) aluno (a) em questão.

Assinatura do responsável

ANEXO III

FICHA DE PESQUISA

NOME:	IDADE:	TURMA:
-------	--------	--------

1ª ETAPA – Desenho da sala de aula: Cor: Preta Parda

Orientações básicas:

- a) Escolha uma figura para representar você;
- b) Tente imaginar a sua sala de aula;
- c) Coloque esta figura no desenho da sala;
- d) Distribua as outras figuras na sala como se fossem seus amigos de classe;
- e) Escolha uma figura para representar seu professor (a);
- f) Coloque a figura que representa seu professor (a) no desenho da sala também;

Questionamentos:

a) Quem é você nesta sala? Porque você está neste lugar?

b) Tem alguém que fica sempre na frente? Quem? Por quê?

c) Tem alguém que fica sempre atrás? Quem? Por quê?

d) Como é esse professor? É aqui que ele fica sempre? Quer colocá-lo em outro lugar?

Observações Gerais:

2ª ETAPA – Desenho do pátio

Orientações básicas:

- a) Coloque as figuras sobre o desenho do pátio;
- b) Pode escolher mais figuras para representar outros adultos que ficam neste espaço;

Questionamentos:

a) O que mais tem na escola?

b) Quem é você neste espaço?

c) Como você se sente aqui?

d) O que mais você gostaria que tivesse na escola?

Observações Gerais:

3ª ETAPA – Lista de Palavras

Orientações básicas: a) Vou ler palavra por palavra de uma lista que tenho sobre a escola e você me dirá se o que eu disse é bom ou não é bom na escola;	
a) O que é bom na escola;	b) O que não é bom na escola;
Observações Gerais:	

4ª ETAPA – Conte uma História

a) Conte uma coisa boa que aconteceu com você na escola.

b) Conte uma coisa ruim que aconteceu com você na escola.

Observações Gerais:

5º ETAPA – Questionamentos

a) Se amanhã você acordasse podendo ser outra pessoa de sua classe, quem você seria? Por quê?

b) Mostre-me uma figura que representa esta pessoa.

c) Qual é a sua cor?

Data: ____/____/____ Escola: _____