

POBREZA, COR E FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS: DEMANDAS PARA A PRÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. AGUIAR, Deise Maria Santos deⁱ (FCT/UNESP/Presidente Prudente/SP); MOREIRA, Maria de Fátima Salumⁱⁱ (FCT/UNESP/Presidente Prudente/SP). Eixo Temático: 7 . Dimensão cultural na formação de professores.

Introdução

Este artigo pretende contribuir para as reflexões acerca da formação inicial e continuada de professores com competência para tratar dos diferentes processos de discriminação, exclusão e/ou marginalização que vigoram na escola, uma vez que muitas pesquisas tem mostrado as dificuldades dos professores no enfrentamento de tais problemas no cotidiano da sala de aula. Ancorado em resultados de uma pesquisa desenvolvida entre 2006 e 2008, que resultou em dissertação de mestrado, em que o problema das crianças que vivem processos de diferenciações e desigualdades nas relações escolares foi pensado em seus possíveis vínculos com as condições sócio-econômicas e a cor/raça dessas crianças, sendo investigado através da percepção das próprias crianças, este trabalho focalizará prioritariamente as relações das professoras com as crianças. Na pesquisa realizada, entre outros objetivos, procuramos compreender como as crianças percebem as práticas de diferenciação e discriminação de classe e raciais vivenciadas na escola, sejam elas praticadas pelos adultos e/ou pelas próprias crianças, e como tais práticas interferem em seu processo de escolarização.

O estudo foi realizado em uma escola pública estadual do município de Presidente Prudente, em uma classe de 4ª série, composta de 29 crianças, sendo 16 meninas e 13 meninos. O grupo de participantes reunia crianças oriundas da classe trabalhadora, entretanto as diferenças e desigualdades econômicas existiam, produzindo as relações desiguais e os tratamentos diferentes. Todas as crianças eram pobres, mas umas eram mais pobres do que outras, segundo a percepção das próprias crianças. A pesquisa de tipo etnográfica valeu-se de observações das crianças em diferentes ambientes da escola; aplicação de questionário sócioeconômico; análise de questionários sobre denominação e classificação de cor/raça entre as crianças; entrevista semiestruturada com crianças e professoras; entre outros.

As políticas para a escola pública atual propugnam o compromisso em praticar a educação para todas as crianças e jovens. A questão que

queremos colocar é o que mudar para ser uma escola capaz de ensinar a “todos/todas” os/as alunos/alunas. Na busca de respostas a essa questão devemos refletir sobre o papel sociocultural da escola no “passado” e “hoje”. Em certo sentido podemos dizer que a escola **moderna e republicana** sempre teve como objetivo a educação de crianças e jovens. Nela se depositou, idealmente, a esperança e a confiança no desenvolvimento e aprendizagem, pelos alunos, daquilo que, em cada tempo e lugar, é propugnado como valores essenciais na escola e na vida. Por um lado, são enfatizados o ensino de determinados aspectos morais e sociais em nome da preservação de valores considerados essenciais para a vida humana. Por outro lado, são destacados certos princípios próprios do processo de escolarização como o são as habilidades de observar, classificar, ordenar, quantificar, tomar decisões, etc.

De fato, a escola pública no “passado” atendia crianças e jovens com um determinado perfil – aqueles que apresentavam as condições financeiras, cognitivas, sociais, biológicas e culturais –, porque estes se enquadravam dentro de suas exigências. A grande maioria da população ficava fora da escola, porque não ingressava ou porque não conseguia acompanhar o ensino e aprendizagem daquele modelo de escola. A escola “hoje”, por sua vez, democratizou o acesso e tem como desafio ensinar a “todas” as crianças e jovens, garantindo a permanência e a aprendizagem com qualidade. O que precisamos fazer para que isto se torne uma realidade? Como formar professores que compreendam a educação como prática social, historicamente constituída e, conseqüentemente, espaço dialético de limites e possibilidades para a construção de uma sociedade mais igualitária? Professores estes, com competência para trabalhar na formação e no processo de ensino e aprendizagem da criança discriminada e marginalizada em função de seus diferentes aspectos sociais e culturais: sua cor, etnia, sexo, etc.

Buscar respostas para essas questões significa, em primeiro lugar, reatualizar constantemente nossa visão crítica sobre os significados e propósitos da instituição escolar em seus diversos tempos históricos tendo como foco especial a reflexão dos problemas colocados para o nosso presente. Se a escola de “hoje” vive outro contexto de desafios e problemas há que se discutir quais têm sido os resultados de sua ação e compromissos com a formação de identidades em alunos/alunas que ali se constituem como sujeito. A escola, como as demais instituições sociais vai expressar os

valores, os interesses e as possibilidades dos sujeitos de uma determinada época histórica. Assim, podemos também questionar a quem serve a escola atual.

Segundo Rios (2003, p. 67), o discurso que aponta a necessidade de uma educação de qualidade tem sido recorrente na história da educação brasileira. A referência à competência aparece mais recentemente. Para a autora, a função da escola seria trabalhar com competência, pois somente desta forma cumpriríamos com sua função última que é desenvolver as capacidades, habilidades, a aprendizagem dos nossos alunos por meio da socialização dos saberes acumulados pela humanidade. Assim, a escola brasileira precisa aprimorar seu trabalho, no sentido de efetivar a socialização dos conhecimentos e valores significativos, incluir os excluídos, romper com preconceitos e discriminações de raça, classe, gênero, étnicas e outras, abrindo espaço para a diversidade e eliminando as desigualdades.

Desta forma, ao considerarmos questões como a qualidade do ensino e as competências dos/das professores/as devemos também levar em conta o processo de avaliação dessas crianças que a escola vem praticando. Segundo Abramowicz (2004, p. 33), às vésperas da virada do milênio o Brasil reprova 5 milhões de crianças no ensino fundamental. Viramos o milênio e certamente continuamos reprovando as crianças e jovens brasileiros. A autora nos coloca aquilo que sabemos de cor e salteado, ou seja, a expansão quantitativa da rede escolar brasileira não foi acompanhada pela qualidade do ensino. Ainda, segundo Abramowicz:

Muitos fatores, dentro da escola, contribuem para esse panorama altamente seletivo, tais como: formação precária de recursos humanos, inadequação de instalações físicas, materiais de apoio pedagógico frágeis, mas, especialmente, chamamos a atenção para a sistemática de avaliação vigente. Contamos com uma avaliação historicamente autoritária, quantitativista, classificatória, produtivista, discriminadora, contribuindo, decisivamente, para a exclusão escolar e social. (2004, p. 34)

É urgente repensarmos a avaliação que é praticada na escola, pois a partir do momento que a escola pública adotou o regime de progressão continuada no ensino fundamental, a avaliação passa a ser contínua, o que, no entanto, não vem se efetivando na prática. A legislação propõe atividades de reforço e recuperação, formas de adaptação, aproveitamento e aceleração de estudos, no entanto, tais mecanismos não tem sido eficazes para aquelas crianças que vivenciam processos de discriminação e

marginalização/exclusão na escola. Portanto, ao falarmos de competência do/a professor/a, assim como enunciou Rios (2003), além dos saberes a ensinar são necessários saberes para ensinar, nos quais se incluem os processos de avaliação que devem indicar os caminhos que poderão ser percorridos para a aprendizagem do/a aluno/a.

Sabemos que a discriminação, o tratamento desigual e a exclusão das crianças pobres e/ou negras tem sido tema de diversos estudos. Este tem sido abordado sob diferentes ângulos: com enfoque na questão social, como os estudos de Patto (1991), que focalizam os problemas das crianças das classes populares; com enfoque na questão racial, como os estudos de Rosenberg (1987); ou com enfoque nas questões de cor/raça, classe e gênero, como os estudos de Carvalho (2004). Ainda nessa perspectiva, as investigações que normalmente eram centradas no adulto que falava pela criança e sobre a criança já nos estudos de Patto começam por considerar a fala das crianças.

Nessa direção, durante a pesquisa foi utilizada uma abordagem sobre o tema privilegiando as questões de cor/raça e classe social (baixo rendimento econômico associado à idéia de pobreza), fazendo uso de uma metodologia que privilegiou a fala das crianças, portadoras que são de conhecimento e cultura. Compartilhando da concepção de criança conforme anunciada por Sarmiento (1997) e Pinto (1997), que a consideram capazes de produção simbólica, o estudo buscou orientar as análises das falas das crianças a partir do ponto de vista dos autores. Para Sarmiento e Pinto (1997, p. 25):

[...] O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode não ser apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

A pobreza foi entendida, no estudo realizado, segundo uma abordagem utilizada na atualidade, ou seja, como um fenômeno multidimensional inter-relacionado, a partir da compreensão de que as suas causas variam em função de fatores como idade, gênero, cultura e contextos econômicos e sociais diversos. As diferenças e desigualdades analisadas na pesquisa, conforme vivenciadas pelas crianças, não devem ser entendidas como uma busca ou a defesa da igualdade entre todos. Defendemos o direito

de cada criança, independente de sua cor/raça, condição sócioeconômica e gênero/sexo, ser diferente do outro sem, contudo, ser tratada de forma desigual. Ao analisar as falas das crianças procuramos, no decorrer do estudo, interpretar os sentidos e significados anunciados, numa tentativa de entender os discursos que produzem e/ ou reproduzem identificações, diferenças e desigualdades, pensando-os e problematizando-os através das análises teóricas propostas por Mikhail Bakhtin (2006) e Roger Chartier (1990). Segundo o pensamento de Chartier (1990), a compreensão dos processos de construção das representações sociais torna-se possível a partir de suas associações com o estudo da diversidade das vivências sociais e culturais mais particulares e cotidianas dos sujeitos: “é no nível da cotidianidade que as práticas e representações são constantemente criadas, recriadas e improvisadas”.

Para Bakhtin (2006, p.116) os contextos extra-verbais são importantes na análise dos enunciados quando se trata da interpretação dos discursos, uma vez que integram a interação entre os interlocutores. Tais contextos permitem uma “avaliação social” por parte dos interlocutores, que se expressa de diversas formas, entre as quais a entonação que caracteriza a “atitude do locutor para com a pessoa do interlocutor (variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos – pai, mãe, marido, etc.)”. Nas práticas os sujeitos assumem determinados posicionamentos e seu discurso é atravessado por vozes diversas. Para Bakhtin (2006, p. 125):

O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. [...] A enunciação enquanto tal é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística.

Concluindo esta breve introdução, cuja finalidade seria possibilitar uma visão da dimensão da pesquisa realizada, delimitamos o presente artigo ao problema mais específico do tratamento dispensado pela professora da quarta série às crianças negras, pobres e/ou com histórias de fracasso escolar, conforme visto pelas próprias crianças e observado durante a pesquisa, considerando, no entanto, que o grupo investigado apresentava

características particulares e, portanto, não podemos generalizar aquilo que foi observado para todos/as os/as professores/as.

As crianças da 4ª série

Todas as crianças da 4ª série pesquisada pertenciam à mesma classe social e a maioria se identificava como parda quando indagada sobre sua cor/raça. A condição sócioeconômica das crianças era bastante homogênea, pois todas eram provenientes de famílias de baixa renda. No entanto, ao iniciar as observações no campo, percebemos que, mesmo entre crianças mais pobres encontraríamos diferenças e desigualdades econômicas, e que estas podem induzir relações também desiguais e, conseqüentemente tratamentos diferentes. Todos/as eram pobres, mas uns/umas eram mais pobres do que outros/as e, além dessa marca pessoal, carregavam outras marcas – podendo ser percebidas em diferentes contextos e dependendo de quem os/as classifica, como pretos/as ou pardos/as, bons/boas ou maus/más alunos/as, meninas ou meninos. Sem ter a pretensão de responder às inúmeras questões que envolvem a problemática das desigualdades entre negros/as e brancos/as na escola, utilizamos o conceito de raça/cor como variável e, dessa forma, comportou na análise dos dados todas as variantes imbricadas com o eixo de estudo da pesquisa, ou seja, pobreza e raça. Nossa intenção era contribuir para o entendimento de como as crianças vivem os processos escolares, carregados que são dessas diferenças e desigualdades, portanto, faço minha as palavras de Carvalho (2003) que vem desenvolvendo vários estudos acerca das diferenças no desempenho escolar entre meninos e meninas, relacionando-as com as desigualdades de classe, gênero, raça ou de cor:

[...] não se trata de acusar as professoras individualmente por uma deliberada discriminação racial e de gênero, nem de apenas afirmar que o racismo presente na sociedade brasileira como um todo penetra as relações escolares. Trata-se de qualificar essa presença, perceber de que formas a desigualdade racial marca processos cotidianos tais como a avaliação de aprendizagem. (CARVALHO, 2005, p. 94).

Na 4ª série, nem todas as crianças estavam alfabetizadas, algumas não sabiam ler e ficavam desenhando quietas em seus lugares ou se distraíam com alguma coisa. De acordo com a professora, essa era uma classe bastante fraca. A professora havia deixado isso evidente, na ocasião em que recebera duas alunas novas, no meio do ano.

Alunas excelentes, ela me disse, que só estavam ali na sua classe porque a classe melhor, a 4ª série A, à tarde, não tinha vaga. “É uma judiação, disse a professora: alunas brilhantes; veja o caderno delas”. Ela continuou a falar sobre as 4ª séries, explicando que a 4ª série A é excelente, classe de 10 e 9; a 4ª série B é classe de 7 e 8 e a sua, a 4ª série C, é classe de 4 e 5 e a 4ª série D, nem se fala... (D.C. ago./07).

Para a professora havia 8 crianças em situação de pobreza mais visível na 4ª série, e dentre estas, 4 eram pretas, 1 parda e 3 brancas, de acordo com a sua percepção. Questionada se já havia visto alguma criança ser tratada de forma diferente, a professora declarou que as crianças se agrupavam de acordo com características semelhantes e para ela os/as alunos/as assim o faziam naturalmente, ou seja, ela considerou que as crianças eram tratadas de forma diferente e, portanto, se reuniam com pares semelhantes. Havia o grupo composto pelas crianças negras, por exemplo. “Não há conflitos por isso, a professora declarou. Os alunos se mantêm nos grupos com características semelhantes e trabalham bem” (E., agosto/07). Contrariamente às suas declarações, quando perguntada se já havia visto alguma criança ser tratada de forma diferente por ser negra, a professora respondeu: “não, nesta escola há muitos negros o que inviabiliza a discriminação por cor preta”. No entanto, as crianças que tinham uma condição social mais desfavorecida e eram culturalmente menos valorizadas não eram aceitas nos grupos de trabalhos na sala de aula e, as que freqüentavam o reforço após as aulas eram aquelas percebidas como pretas e pobres e que eram excluídas dentro da sala de aula, por colegas e pela professora. Durante a pesquisa acompanhamos em especial o cotidiano vivido pelas garotas, Adriana e Tâniaⁱⁱⁱ, percebidas pela maioria dos/das colegas e pelas professoras como negras, pobres e com uma história de fracasso escolar.

No decorrer das observações em sala de aula, foram registrados diversos momentos onde a interação professora/alunos/as ocorria de forma diferenciada conforme se tratasse das crianças negras e/ou pardas, pobres e de baixo desempenho escolar ou brancas e/ou pardas, em melhores condições econômicas e com melhor desempenho escolar. Para determinadas crianças as atitudes eram amigáveis, havendo elogios, incentivos, olhares carinhosos, brincadeiras, conversas amigáveis e contatos físicos através de afagos e abraços evidenciando o afeto e carinho da

professora, tão importante para as crianças. Descrevemos a seguir um destes momentos registrados durante a aula:

[...] A porta se abre e chega a professora. As crianças gritam alto. Uma garota corre para abraçá-la. Um garoto também. Ela retribui o abraço. Ambos são brancos. Débora, uma das garotas, conta para a professora que Adriana e Tânia estão brigadas. A professora ignora o comentário da garota. Inicia os trabalhos e após um tempo faz a correção da atividade na lousa. Adriana levanta o caderno e diz: terminei professora! Fala três vezes e a professora não lhe dá atenção. Adriana, então, fala baixinho as respostas de seu exercício conforme a professora vai corrigindo as questões na lousa. Mas sua voz é encoberta por Débora, que fala bem alto as suas respostas para a professora, que as escreve na lousa com comentários elogiosos (Muito bem Débora!). Adriana se desinteressa e começa a brincar com Diogo, através de sinais, deixando de lado a atividade. (D.C., jun./07).

Assim, as crianças percebidas como pobres e pretas, por terem pele mais escura, ficavam à mercê de percepções e relações que lhes marcavam um lugar socialmente diferenciado, sendo vítimas do descaso da professora e de “brincadeiras” de mau gosto, como tapas, apelidos discriminatórios, xingamentos, gozações e maus tratos. Em várias ocasiões, principalmente as meninas pretas e/ou pardas sofriam discriminações, por parte de colegas da classe, que as chamavam por apelidos que faziam referência à cor da pele e ao tipo de cabelo – *negrinha, macaca, negra, pretinha, cabelo de vulcão, cabelo de onda etc.* As garotas, ao serem questionadas sobre o que fariam se pudessem mudar algo nas relações com os/as colegas, responderam que gostariam de ser aceitas por eles e não sofrer com as discriminações que acontecem no ambiente escolar. A professora também deixava à mostra seu preconceito ao fazer determinados comentários sobre as crianças, como os registrados acerca de Adriana e Tânia, as duas garotas apontadas pelas crianças como pobres e de pele mais escura na classe. Seguem alguns dos registros:

A professora parou de escrever e irrompeu a falar bastante brava e em tom alto. “Eu não quero saber Tânia! Não é essa a nossa conversa agora! Fala Tânia! Agora! O que é que está acontecendo que você interrompeu a aula? Pra eu dar atenção para as tranqueiras que vocês estão fazendo aí? Desde o primeiro dia de aula você não mudou nada! Dá a impressão que vocês se sentem fora da classe. Vocês duas estão num mundo que não é da classe! Fora da classe...” (D.C., jul./07).

“Adriana é assim mesmo... Tem época que ela ganha roupas e vem toda arrumadinha e senta aqui na frente... Fedida! Não toma banho, acho... Nem de noite e nem de manhã. Ninguém agüenta. Depois ela vai lá para o fundo e aí começa a faltar.” (D.C. ago./07)

“Adriana que cabelo é esse?! Arruma esse cabelo Adriana! Na sua casa não tem pente? Senta direito!” (D. C. ago/07)

Em outro momento a professora disse: “Olha a Adriana como está arrumadinha...” “Ela passou o gel que eu dei”. A professora trouxera um gel para Adriana arrumar o cabelo. (D. C. set./07).

A professora parecia não perceber que justamente Adriana, a aluna que era normalmente repreendida por ela, que é pobre, que vem com o cabelo mais desarrumado e se apresenta “suja”, de acordo com a professora, se apresenta dessa forma por ser negra e viver em uma situação de empobrecimento profunda. Além disso, ficava evidente que a atitude da professora refletia no olhar das outras crianças sobre Adriana.

A professora exercia um controle bastante rígido com as crianças; estas permaneciam quietas e sentadas em seus lugares praticamente todo o tempo de aula. Conversavam somente quando permitido e, se, por acaso falassem baixinho umas com as outras, mesmo estando voltada para a lousa, a professora conseguia identificar o/a transgressor/a e invariavelmente tinha uma fala muito dura, principalmente para aquelas crianças que eram sistematicamente discriminadas e/ou marginalizadas e excluídas do processo de ensino e aprendizagem e que, por não saberem permaneciam alheias à aula:

“Quem está conversando? Tenho certeza que quem está conversando não está trabalhando. Adriana e Tânia conversam baixinho. A professora fala para Tânia: “Tá brincando, Tânia”? É por isso que ficou desse jeito, sem aprender a ler!” (D. C. jun/07).

“Tânia pare de falar e faça a lição! Você e o Paulo e o resto da sala, vocês que não comecem a estudar nesse fim de ano não, que vocês vão ver, no ano que vem vocês vão repetir o ano, porque 4ª série já reprova. (D. C. out./07).

Quando entrevistada, Adriana deixou evidente o seu desagrado em relação à sua professora. Segundo Adriana tudo deveria mudar na escola, desde a diretora até a professora, da qual ela disse não gostar “porque ela é muito brava”. Tânia também declarou que não gostava de nada na sua professora e, ao ser indagada sobre o motivo não quis responder, dizendo

apenas “porque sim”. As duas meninas evidenciaram uma experiência negativa, vivenciada por elas próprias, por outros colegas de classe ou em situações ocorridas na sala de aula, como os gritos, as broncas e as palavras duras da professora. Essas experiências retidas em suas memórias trouxeram sentimentos de desrespeito e desvalorização, e puderam gerar antipatias, aversões e desestímulo para a aprendizagem. As crianças, ao contrário do que pensava a professora, não gostavam quando ela gritava ou ficava brava com eles. Certa ocasião, a professora havia me confidenciado que “eles não ligam se você fica brava com eles. São insensíveis. Não sei o que acontece com eles” (D.C., set./07).

Assim, a garota negra, pobre e com mau desempenho escolar recebia um tratamento diferenciado por parte da professora e da maioria dos/das colegas de classe, bem como os garotos negros, pobres e também percebidos como maus alunos. Para essas crianças, as palavras da professora eram muitas vezes mais severas, em tom ríspido, impaciente e públicas, de modo que elas se sentiam diminuídas, aborrecidas e humilhadas. Durante as entrevistas, todas essas crianças declararam que não gostavam da professora quando esta ficava brava. Apesar de a professora dispensar um tratamento diferenciado para crianças de ambos os sexos, foi observado que a mesma se indispunha muito mais com as duas garotas negras, pobres e de baixo desempenho do que com os garotos também negros. Havia certa tolerância ao comportamento dos garotos, bem como ao seu desempenho. Quando questionada se já havia visto, na sua sala de aula, alguma garota ser tratada de forma diferente por ser menina sua resposta foi: “Não. As meninas da sala são boas alunas em sua maioria e este desempenho é muito considerado”. Para a professora, meninas com bom desempenho escolar, boas alunas, seriam bem tratadas, enquanto aquelas que não correspondessem a tal perfil poderiam ter tratamento diferente, pois, nas suas próprias palavras, “o desempenho é muito considerado”.

Conclusão

Concluindo este artigo gostaríamos de registrar que, apesar de essas atitudes ainda persistirem na escola, através de práticas instituídas entre os adultos e as crianças, conseguimos perceber diferentes formas de reação no comportamento das crianças. Enquanto algumas demonstravam reconhecer seu pertencimento étnico/racial, embora não possamos afirmar que isso seja sentido e vivido de forma positiva por elas, a maioria das crianças não se reconhece como negras e pobres, e sofre de forma calada as situações

vexatórias que vive. Ao enfrentar a professora de forma velada e os colegas, de forma mais evidente, quando estes mexiam com ela, Adriana não negava sua cor/raça. Adriana brigava, se defendia, atacava, se impunha em muitos momentos – demonstrava resistência, não aceitava passivamente. Sua cor é aquela, seu cabelo é aquele, porém, até mesmo Adriana, em alguns momentos, parecia vencida e permanecia calada; era possível perceber seu sofrimento e constrangimento frente à professora, quando esta falava publicamente sobre o seu cabelo ou a sua aprendizagem, ou quando ignorava sua fala.

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

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. Somente a união da experiência dos profissionais da educação e da experiência de vida das crianças e adolescentes – negros e não-negros – e de seus familiares pode tornar evidentes aspectos do cotidiano escolar que escapam à nossa visão. (CAVALLEIRO, 2001, p. 152).

Finalizando, gostaríamos de ressaltar que ao estudar de tais temas e problemáticas pretendemos contribuir para que os/as educadores/as se questionem sobre as práticas cotidianas que discriminam e excluem crianças que supostamente deveriam encontrar, na escola, um ambiente que promovesse a construção de uma imagem positiva de si mesmas, da população negra, de sua estética e da cultura.

Referências

ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação e progressão continuada: subsídios para uma reflexão. In: CAPELLETTI, Isabel Franchi. Avaliação educacional: fundamentos e práticas. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda., 2004.

RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2003.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 3. ed., São Paulo: Hucitec, 2006.

CHARTIER, R. A História cultural: entre práticas e representações. Trad. Maria M. Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

_____. O mundo como representação. Revista Estudos Avançados, São Paulo, v. 5, n.11, p. 173-191, 1991.

CARVALHO, M. P. Quem são os meninos que fracassam na escola? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.

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

CAVALLEIRO, E. (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

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

ROSEMBERG, F. Relações raciais e desenvolvimento escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 63, p. 19-23, nov. 1987.

SARMENTO, M. J. ; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____. ; PINTO, M. (org.) As crianças: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997, p. 9-30.

ⁱ Diretora de Escola Pública Estadual no Município de Presidente Prudente, SP, Mestre pelo Programa de Pós-Graduação na FCT – UNESP.

deise.aguiar@uol.com.br

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

ⁱⁱⁱ Todos os nomes das crianças são fictícios.