

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

DEISE MARIA SANTOS DE AGUIAR

OLHARES DE CRIANÇAS SOBRE POBREZA E RAÇA NAS
RELAÇÕES ESCOLARES

Presidente Prudente

2008

DEISE MARIA SANTOS DE AGUIAR

OLHARES DE CRIANÇAS SOBRE POBREZA E RAÇA NAS
RELAÇÕES ESCOLARES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/ Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Diferença e Valores, sob orientação da Prof. Dra. Maria de Fátima Salum Moreira.

Presidente Prudente

2008

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família, meu querido companheiro Enio e meus filhos queridos, Xenya e Tulio, que sempre me incentivaram e apoiaram nessa jornada, transmitindo-me confiança e encorajando-me a seguir em frente nessa nova etapa da minha vida – a pesquisa e a academia.

Aos meus amados pais, in memoriam, que sempre nos orientaram e apoiaram, a mim e aos meus irmãos e irmãs, em nossos estudos e incentivaram-nos a conquistar um futuro melhor através da educação.

À minha orientadora, amiga querida e professora, Doutora Maria de Fátima Salum Moreira, que acreditou na minha capacidade intelectual, confiou no meu potencial para a pesquisa e muito me ensinou com dedicação e paciência. E, nos momentos mais difíceis, soube transmitir-me confiança, calma e serenidade – qualidades estas próprias de sua bela pessoa.

Às professoras Doutoras Marília Pinto de Carvalho e Elisabeth da Silva Gelli, docentes da Comissão examinadora do relatório de qualificação, pelas preciosas contribuições para o trabalho de análise dos dados coletados.

À professora Doutora Maria Suzana de Stefano Menin, do Grupo de Pesquisa “Educação, Valores e Formação de Professores”, da FCT – UNESP, Campus de Presidente Prudente, com quem dei os primeiros passos rumo à pesquisa na academia.

A todo(a)s o(a)s professore(a)s da Pós-Graduação, cujas disciplinas contribuíram para a realização desta pesquisa através das inúmeras leituras, discussões e trabalhos, recebam minha admiração, respeito e meu muito obrigado. Especialmente o(a)s professore(a)s Suzana, Divino, Alberto e Renata Libório.

Às amigas Rose, Célia e Rosângela, da EE. Prof^a Mirella Pesce Desidere – nosso local de trabalho – pelo apoio e incentivo nos períodos mais difíceis, dividindo comigo as responsabilidades e tranquilizando-me para o cumprimento do trabalho proposto.

Ao professor Doutor Rony Farto Pereira, do Departamento de Linguística da FCL – UNESP, Campus de Assis, pelas correções que possibilitaram o aprimoramento desse trabalho.

A Márcia, funcionária da Biblioteca que prestimosamente realizou as correções das referências deste trabalho.

A todo(a)s o(a)s funcionário(a)s do Departamento de Educação e da Pós-Graduação, pelos momentos em que a paciência e solicitude suplantaram os ditames da burocracia.

A todo(a)s o(a)s colegas da Pós-Graduação pelos momentos compartilhados nessa jornada do Mestrado, agradeço o incentivo e companheirismo, especialmente do(a)s colegas Rô, Geisa, Juliana Zechi, Bethe, Iranilde, Eveli, Leandro, Sílvia, Márcia, Juliana e Aline.

Por fim, um agradecimento especial à escola estadual onde a pesquisa empírica foi realizada: às professoras, à direção, à coordenação, aos funcionários e aos alunos e alunas, que possibilitaram a minha permanência junto à suas vidas escolares durante o ano de 2007, observando as aulas, o recreio, conversando com pessoas, entrevistando e analisando documentos.

Dedico este trabalho

*Ao meu querido companheiro Enio, pelo apoio e incentivo às minhas
incursões pelo mundo acadêmico e da pesquisa.*

Aos meus amados filhos, Xenya e Tulio, parte melhor das nossas vidas.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado é vinculada à linha de pesquisa “Processos Formativos, Diferença e Valores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT – UNESP, em Presidente Prudente. A pesquisa faz parte do projeto coordenado pela orientadora, o qual é centrado nos estudos sobre o currículo e as formas de organização escolar, destacando-se os modos como se encontram relacionados à construção das identidades e diferenças de gênero, sexualidade, classe, raça e geração de seus agentes. Entende-se que esses diversos aspectos da vida humana são produto e produtores da dinâmica sociocultural que estrutura as relações escolares. Particularmente, a pesquisa teve por objeto analisar o que falavam garotos e garotas pobres e/ou negro(a)s acerca da discriminação, do tratamento desigual e das práticas de exclusão vivenciadas na escola. O estudo foi realizado em uma escola pública do município de Presidente Prudente (SP), com aluno(a)s de uma quarta série do Ciclo I do Ensino Fundamental, problematizando-se as relações sociais que ocorrem no ambiente escolar, conforme distinguidas pelo olhar das crianças. Na escolha das crianças para compor o grupo de entrevistadas, incluí principalmente aquelas que eram marginalizadas e discriminadas. Trata-se de investigar e interpretar como as crianças percebem as práticas de diferenciação e de discriminação de classe e raciais vivenciadas na escola. Que tipo de acomodações e/ou reações são observadas, em suas práticas? Que associações elas fazem entre desempenho escolar, sexo, raça e pobreza? Utilizando como referências conceituais e metodológicas as abordagens culturais e sociológicas e a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, lançou-se mão de relatos, questionários, observações e entrevistas. Como resultado, podemos apontar que as discriminações, os comentários e os diferentes olhares sobre o pertencimento racial, sobre as particularidades culturais, sobre o corpo e a estética são desafios que as crianças têm que enfrentar, no cotidiano de nossas escolas: duas garotas e dois garotos, percebida(o)s como pobres e preta(o)s, por terem pele mais escura, ficavam à mercê de percepções e relações que lhes marcavam um lugar socialmente diferenciado, sendo vítimas de “brincadeiras” de mau gosto, como tapas, apelidos discriminatórios, xingamentos, gozações e maus tratos, por parte das outras crianças; as garotas negras – pretas e pardas – ao serem questionadas sobre o que fariam se pudessem mudar algo, nas relações com o(a)s colegas, demonstraram que gostariam de ser aceitas por eles e de não sofrerem com as discriminações que acontecem na escola; as crianças que tinham uma condição social mais desfavorecida e eram culturalmente menos valorizadas não eram aceitas nos grupos de trabalhos na sala de aula; as interações professora/aluno(a) negro(a) eram pautadas por atitudes pouco amigáveis, inibidoras, sem

elogios, sem olhares carinhosos, sem brincadeiras, sem conversas amigáveis e sem contato físico, através de abraços e beijos que evidenciariam afeto. Além disso, independentemente da cor/raça e/ou classe social, garoto(a)s entrevistado(a)s demonstraram ter percepções semelhantes de raça/cor. As crianças ouvidas nesta pesquisa acerca de seu pertencimento racial, ao serem questionadas sobre sua cor e/ou raça, apresentaram um modo de classificação racial múltiplo, destacando o termo moreno para a sua autodeclaração de cor.

Palavras-chave: Criança. Raça. Pobreza.

ABSTRACT

This study is part of the research “Educational Processes, Difference and Values” from the Post Graduation in Education Program from the FCT – UNESP, Presidente Prudente/SP – Brazil. The research is part of the project coordinated by the advisor and it is focused in the studies about curriculum and paths of school organization, considering the way different factors interact such as identity construction, gender, sexuality, race and social class. It is also considered the many different aspects of human life as result and agents of the social and cultural dynamics that are the structure of school relations. As a main goal it was analyzed the opinion of boys and girls that were African descendents or came from lower social levels about race discrimination, unfair treatment and excluding practices that are constantly experienced in the school environment. The study took place in a public school in the city of Presidente Prudente (SP), involving students from the fourth grade of the elementary school cycle, focusing on the problems found in that environment through the children’s eyes - investigating and interpreting how they perceive the differentiation and discrimination they are constantly target of. To make the selection on the children interviewed were considered the ones that were discriminated somehow and were at the margin of the society. The study raises questions on what kind of behavior they have facing the differentiation and discrimination and what associations are made between school achievement, sex, race and poverty? It takes as reference the conceptual and methodological approaches to the social and cultural, a qualitative ethnical research, interviews, questionnaires and observation. The results shown indicates what is said and felt by the children and the challenges they face regarding ethnical comprehension, cultural particularities, body and beauty in today’s school environment. As examples of this behavior we can mention: two boys and two girls socially classified as poor and African descendents because they have a darker skin tone been marked through opinions and relations that put them in a different social path in which they are victims of physical and verbal violence by their own schoolmates; the African descendent girls when questioned about what they would like to change in these relations said that they would like to be accepted by they schoolmates so they would not suffer the discrimination that is part of they daily life; children with a less favored social condition were culturally less valued and were not included in the workgroups in the class projects; the relations between teacher and African descendent students were not friendly and the interaction was done with not encouragement or talk and with no displays of affection that were given to the other children. The study also shows that the children interviewed had similar perceptions regarding

race/color, independently of their race/color or social class, indicating a multiple race classification in which the term *brunette* was their perception of themselves.

Keywords: Child. Race. Poverty

SUMÁRIO

RESUMO-----	06
INTRODUÇÃO-----	12

CAPÍTULO I

1. EDUCAÇÃO ESCOLAR E DIFERENÇAS: POBREZA E RAÇA NA PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS-----	19
1. 1 – Infância e desigualdades sociais-----	30
1. 2 – A condição social da infância: um pouco da história-----	32
1. 3 – A escola e as diferentes culturas familiares-----	33
1. 4 – As crianças produtoras de simbolismos-----	35

CAPÍTULO II

2. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA: LEVANTAMENTO E CONSTRUÇÃO DOS DADOS-----	37
2. 1 – Caminhos metodológicos-----	37
2. 2 – O lugar da pesquisadora-----	40
2. 3 – Os instrumentos de pesquisa utilizados-----	43
2. 3. 1 – Observações registradas em diário de campo-----	43
2. 3. 2 – Levantamento sócio-econômico-----	45
2. 3. 3 – Classificação de cor/raça-----	45
2. 3. 4 – Situações-problema-----	46
2. 3. 5 – Relatos do cotidiano das crianças-----	47
2. 3. 6 – Entrevistas gravadas e transcritas-----	48
2. 3. 7 – Questionário com professoras-----	49
2. 4 – A escolha da escola e a 4ª série C-----	50

CAPÍTULO III

3. AS CRIANÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR-----	52
3.1 – Caracterização e contexto da Escola Estadual “Professora Iza Ramos ”-----	52
3.2 – A entrada na escola-----	56
3.3 – As crianças entrevistadas: quem são elas?-----	60
3.4 – As crianças: suas relações e uso dos tempos e espaços escolares-----	71

CAPÍTULO IV

4. DIFERENÇAS E PRÁTICAS DE DISCRIMINAÇÃO SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS-----	91
4.1 – Qual é a sua cor? O que falam as crianças?-----	91
4.2 – Cor, raça e pobreza na fala das crianças-----	97
4.3 – Quem conta um conto aumenta um ponto: conversas e relatos de crianças-----	103
4.4 – Um jeito de ser: espelho, espelho meu, há alguém mais bonita (o) do que eu?-----	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	118
REFERÊNCIAS-----	124
ANEXOS-----	129

INTRODUÇÃO

*Tem pessoas que eu não gosto porque parece que tem preconceito da minha cor, entendeu?
(Aluna)*

Neste trabalho, apresento os resultados de uma pesquisa de Mestrado realizada na Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista – UNESP – campus de Presidente Prudente, 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.

A fala da garota na epígrafe acima, recolhida durante este trabalho, reafirma aquilo que como professora tenho observado ao longo dos anos, ou seja: crianças e jovens pobres e/ou negro(a)s, estudantes da rede pública, vivenciando situações de discriminação, preconceito e exclusão na escola. Esta pesquisa advém do meu interesse por esse problema e por acreditar na possibilidade de uma escola de qualidade para todo(a)s.

A partir da compreensão da educação como prática social, historicamente constituída e, conseqüentemente, espaço dialético de limites e possibilidades para a construção de uma sociedade mais igualitária, é que entendo a necessidade de analisar como as crianças vivem os processos de discriminação, exclusão e/ou marginalização que vigoram na escola.

Minha história de vida se construiu no trabalho da educação pública escolar, de modo que determinadas questões estiveram presentes de maneira recorrente, tornando-se alvo de preocupações e questionamentos. Que tipo de tensões, preconceitos e concepções permeiam as relações e interações que ocorrem no dia-a-dia de trabalho, em sala de aula? Por que a(o)s professora(e)s não conseguem atingir os objetivos idealmente propostos com toda(o)s a(o)s aluna(o)s? Por que algumas crianças sempre são excluídas do processo de aprendizagem dentro da sala de aula? Quais formas de preconceitos são mais recorrentes, na escola?

Atenta a essas questões, sempre lutei pela democratização da escola pública e pela melhoria da qualidade do ensino; residindo no ABC paulista, participei ativamente, desde 1978, quando ingressei no magistério público estadual, até meados da década de 90, das lutas sindicais por uma escola pública democrática de qualidade, atuando na direção da subseção regional da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino oficial do Estado de São Paulo) de Diadema. Em 1997, mudei-me para o interior do Estado, residindo inicialmente na cidade de Presidente Venceslau e, posteriormente, em Presidente Prudente.

Durante a minha trajetória profissional na educação, exerci diversas funções, como professora, coordenadora pedagógica, assistente técnica pedagógica de ciências, supervisora de ensino e diretora de escola, o que me possibilitou diferentes visões dos problemas educacionais, conforme vistos sob o ângulo do(a) aluno(a), professor(a), diretor(a) de escola ou do(a) supervisor(a) de ensino.

Nas conversas informais, nas escolas, é recorrente ouvir a(o)s professora(e)s fazerem referências preconceituosas¹ contra determinado(a)s aluna(o)s, bem como quanto às questões que envolvem raça, classe ou gênero. É notável a falta de preparo da(o)s professora(e)s para se relacionar com a(o)s aluna(o)s que são identificados socialmente de forma diferente e desigual. Vários autores apontam e eu, particularmente, tenho notado os problemas vivenciados por esses alunos e suas famílias, na escola pública, os quais têm sido justificados, em primeiro lugar, pelo argumento “profético” e determinista da relação fracasso escolar x pobreza.

A discussão sobre os problemas escolares das crianças oriundas das camadas mais pobres da população não é tão recente, sendo antes abordada sob diversos aspectos e em diversas áreas do conhecimento. As análises apontam para variados aspectos e diferentes fatores implicados nessa problemática, e o rendimento/fracasso escolar dessas crianças é tematizado em muitos estudos nos últimos anos, indicando explicações e possibilidades para o seu enfrentamento. Contudo, o que se observa nas escolas é a permanência de avaliações que as classificam como propensas ao “baixo rendimento escolar” e como “maus alunos”. Esta pesquisa também foi movida por interesses semelhantes de busca de caminhos para a crítica e transformação social. Mesmo focando a análise nas práticas de diferenciações, proponho um trabalho que visa também a reconhecer, entre as crianças, suas novas formas de agir, reagir, recriar, desafiar e fazer irromper novas posições em relação à raça e classe.

Através da compreensão das significações e valores construídos pelas crianças, perceptíveis em suas explicações, dúvidas e interrogações, os resultados desta pesquisa poderão contribuir, também, para discussões e elaboração de propostas para o ensino sobre relações raciais na educação fundamental, tendo em vista os seguintes pressupostos: 1) a formação e ensino escolar sobre as relações raciais devem partir de uma "fina escuta" do que dizem e pensam o(a)s professore(a)s e aluno(a)s sobre relações raciais, racismo e

¹ O preconceito, neste trabalho, é considerado segundo o conceito adotado por Crochík (1997, p. 18). De acordo com esse autor, “o preconceito é entendido, em geral, como uma atitude hostil em relação a um grupo de indivíduos considerados inferiores sob determinados aspectos – morais, cognitivos, estéticos – em relação ao grupo ao qual o preconceituoso pertence ou almeja pertencer. [...] O termo preconceito pressupõe um conceito, um juízo, prévios à experiência, que resistem à alteração mesmo no contato com os alvos do preconceito”.

discriminação; 2) sem compreender como operam as representações de crianças e professore(a)s, não é possível avançar com esse ensino na escola, pois existem bloqueios de compreensão ancorados em saberes e crenças prévios, que precisam ser revistos e reconstruídos, com base em ações didáticas adequadas e que desafiem as capacidades de crítica e de pensamento das crianças e de seus/suas professore(a)s.

Ao me propor iniciar esta pesquisa, já na pós-graduação, tinha como foco a investigação dos preconceitos de professore(a)s. Pretendia analisar as práticas e representações de professora(e)s da rede pública, observada(o)s no cotidiano escolar, através de suas relações com as crianças. Práticas essas que poderiam produzir ou revelar os modos como ocorrem as diferenciações que interferem no processo de construção das identidades de gênero e classe das crianças pobres. O título desse projeto era “Crianças pobres na escola pública: concepções e práticas docentes sob o enfoque de classe e gênero”.

Porém, foi ao me deparar com outras propostas de abordagem dessa problemática, bem como através de várias conversas com a minha orientadora, que passei a me interessar pelos estudos que insistem na importância em se trazer as crianças para o centro das investigações que dela tratam, tornando-as participantes principais. Dessa forma, a mesma problemática passou a ser tratada a partir de uma abordagem direta das próprias crianças. Decidi, então, analisar o que falam garotos e garotas pobres e/ou negra(o)s, alunos e alunas de 4ª série de uma escola estadual da cidade de Presidente Prudente (SP)², acerca da discriminação, do tratamento desigual e das práticas de exclusão vivenciadas na escola. Queria investigar como essas crianças, situadas em diferentes contextos sócio-culturais, em função de sua cor, situação de pobreza e diferenças de sexo, vivenciavam e compreendiam os processos de escolarização do qual faziam parte. Para isso, considerei importante observar e analisar como se configuravam as relações sociais cotidianas que vivenciavam entre si e com os adultos, no espaço escolar.

A ênfase da pesquisa na análise do trabalho diário nas escolas é dada pela importância atribuída aos estudos que concorrem para o reconhecimento das práticas de diferenciação e, ao mesmo tempo, de fixação das identidades, promovida pela educação escolar. Os efeitos dessas práticas têm sido avaliados, na produção acadêmica, como fatores de produção e/ou manutenção das mais variadas formas de discriminação, inclusão e/ou exclusão social. Embora diversos trabalhos tenham destacado esses diferentes aspectos, ainda se fazem

² Todos os nomes de pessoas e instituições são fictícios. Os nomes dos adultos e crianças foram recriados. O objetivo é preservar o anonimato, pois este foi o acordo estabelecido com os sujeitos da pesquisa.

necessárias análises mais específicas e aprofundadas, as quais possam ser abordadas e compreendidas a partir das declarações e manifestações das próprias crianças acerca de suas experiências de vida.

Para tentar responder a essas questões, esta pesquisa de mestrado tem os seguintes objetivos: a análise das falas, atitudes e julgamentos que crianças pobres, de uma 4ª série do Ensino Fundamental, expressavam em relação às práticas de diferenças de raça e condição sócio-econômica vividas nos espaços escolares; a identificação e análise das diferenças e semelhanças nos modos de pensar, sentir e agir, manifestadas por garotas e garotos, em função de suas experiências de classe e raciais; e a investigação e interpretação da maneira como se configuram, no dia-a-dia escolar, as relações sociais que as crianças vivenciam entre si e com os adultos. No entanto, após o debate com a banca do Exame de Qualificação, este estudo buscou centrar-se num único foco: analisar as falas, atitudes e julgamentos que crianças pobres, de uma 4ª série do Ensino Fundamental, expressam em relação às práticas de diferenças de cor/raça e classe vividas nos espaços escolares, sem, contudo, deixar de tratar as diferenças de sexo a partir do momento que as mesmas se apresentem, bem como, relacionar o “mau desempenho escolar” a essas desigualdades.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram os seguintes: observação das crianças em diferentes ambientes da escola, como sala de aula, pátio e quadra de esportes; levantamento sócio-econômico de suas famílias³; autodeclaração de cor⁴; aplicação de situações-problema⁵; descrição de um dia de suas vidas⁶; entrevista semi-estruturada⁷ com sete crianças; questionário⁸ com as professoras; e conversas informais, que aconteceram na escola.

Sabe-se que a discriminação, o tratamento desigual e a exclusão das crianças pobres e/ou negras é 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 Rosemberg (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

³ Anexo A – Levantamento sócio-econômico

⁴ Anexo B – Modelos utilizados para classificação de cor/raça

⁵ Anexo C – Situações-problema

⁶ Anexo D – Composições das crianças

⁷ Anexo E – Roteiro para entrevista

⁸ Anexo F – Questionário para professoras

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, a pesquisa utilizou 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, este 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, no presente estudo, é entendida segundo uma abordagem utilizada na atualidade, que a entende como um fenômeno multidimensional inter-relacionado, ou seja, a pobreza e suas causas variam em função de fatores como idade, gênero, cultura e contextos econômicos e sociais diversos.

Assim, conforme aponta Vêras (1999, p. 38), a pobreza é entendida como a privação de emprego, de meios para participar do mercado como consumidor, falta de bem-estar, de direitos, liberdade, esperança e demais fatores essenciais a uma vida com dignidade.

[...] a pobreza recebe, hoje, uma dimensão moral, não oferecendo mais alternativa e nem mesmo a possibilidade remota de ascensão social. Mesmo havendo certa relatividade na demarcação entre ricos e pobres, parece haver uma condenação irremediável à pobreza, o que faz com que os pobres prefiram não se reconhecer como tais. (idem)

As diferenças e desigualdades analisadas neste estudo, conforme vivenciadas pelas crianças, não devem ser entendidas como uma busca ou a defesa da igualdade entre todos. Minha defesa é pelo direito de cada criança, independente de sua cor/raça, condição sócio-econômica e gênero/sexo, ser diferente do outro sem, contudo, ser tratada de forma desigual. Citando Boaventura de Sousa Santos (1997, p. 123): “Temos o direito a ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizam. Temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Na análise das categorias, os estudos teóricos realizados estão representados especialmente em teorizações e análises propostas no campo da sociologia e da história. Dessa forma, procurei, no decorrer deste estudo, interpretar os sentidos e significados anunciados nas falas das crianças, 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).

A compreensão dos processos de construção das representações sociais, segundo o pensamento de Chartier (1990), 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”.

Sobre a interpretação dos discursos, Bakhtin (2006, p. 116) destaca a importância dos contextos extra-verbais na análise dos enunciados, 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.)”.

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.

Sobre os trabalhos mencionados anteriormente, vale ressaltar a pesquisa de Patto (1991), bastante reconhecida no meio acadêmico, com o objetivo de desvendar o problema das crianças das classes populares com a escola e o processo de aprendizagem, problematizando as condições em que ocorre o chamado fracasso escolar.

A pesquisa de Rosemberg (1987), através dos dados do Censo de 1980 e PNAD de 1982 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), analisou o rendimento escolar de crianças brancas e negras, constatando a desigualdade que invariavelmente favorece os brancos em detrimento dos negros. De acordo com a autora, as pesquisas mostram, desde a década de 1980, que a escola que negros e pobres frequentam não é exatamente a mesma escola de brancos e não pobres, o que a leva à hipótese de que teríamos uma segregação racial disfarçada, de difícil percepção.

Na trilha de pistas presentes em estudos realizados por Rosemberg, Carvalho (2004) realizou pesquisa, entre 2002 e 2003, com professoras e crianças de 1ª a 4ª séries de uma escola pública, do Município de São Paulo, a qual, numa perspectiva sociológica, redimensionou as análises anteriormente feitas ao concluir que a produção cotidiana do

fracasso escolar atinge uma maior porcentagem de meninos do que meninas, sendo eles, em geral, negros e/ou pobres. Em sua interpretação, as diferenças no desempenho escolar entre meninos e meninas estão bastante relacionadas com as desigualdades de classe, gênero, raça ou de cor.⁹

Concluindo esta apresentação da dissertação, a seguir, explico o modo como o trabalho está estruturado:

No capítulo I, intitulado Educação escolar e diferenças: pobreza e raça na percepção das crianças, apresenta-se o debate acadêmico sobre pobreza e raça na educação escolar, com ênfase maior em estudos voltados para o foco de análise desta pesquisa. Nesse momento, a própria noção de infância e de criança é discutida, bem como as vias de análise já abertas por outros autores sobre a discussão que privilegio.

No capítulo II, intitulado Procedimentos de pesquisa: levantamento e construção dos dados, apresentam-se os resultados da pesquisa que permitiram uma caracterização da escola e uma breve apreciação do bairro em que se localiza, bem como dos critérios de seleção das crianças participantes da pesquisa. Além disso, é realizada uma descrição e análise dos instrumentos utilizados na pesquisa empírica, indicando qual seria a importância de cada um no levantamento de informações.

O capítulo III, intitulado As crianças no ambiente escolar, dá início à análise sobre a percepção racial e da pobreza pelas crianças e entra na discussão dos resultados da pesquisa.

No capítulo IV – Diferenças e práticas de discriminação sob o olhar das crianças, apresentam-se os resultados da análise das relações sociais vivenciadas entre garotas e garotos, considerando suas percepções de cor/raça e classe social, a partir de seus relatos, entrevistas e das observações de campo.

Por fim, após as considerações finais, apresento os seguintes anexos: A) Levantamento sócio-econômico; B) Modelos utilizados para classificação de cor/raça; C) Situações-problema; D) Composições das crianças; E) Roteiro para entrevista; F) Questionário para professoras.

⁹ Além desses estudos, são consideradas importantes referências para esta pesquisa, por tratarem de temáticas e abordagens semelhantes, os trabalhos de Abramowicz (1997), Gomes (2003), Cavalleiro (2005), Bernardes (1989), Cruz (2004) e Telles (2005), entre outros, que serão discutidos no decorrer do texto.

CAPÍTULO I

1. EDUCAÇÃO ESCOLAR E DIFERENÇAS: POBREZA E RAÇA NA PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS

A caracterização social de “crianças pobres”, que também vivenciam relações raciais, explorada nesta pesquisa, baseia-se na rearticulação do conceito marxista de classe, efetuado pelo historiador inglês E. P. Thompson, o qual introduz na análise a categoria experiência, para afirmar a não dicotomia entre ação e consciência, entre sociedade e cultura. Esse autor critica a concepção de classe, também de matriz marxista, a qual privilegia um viés extremamente econômico, na formulação de explicações para as diferenças de classe.

Discorda-se, portanto, de uma visão unilateral, baseada numa relação de causalidade entre as posições estruturais e as posições simbólicas ou, então, da determinação/coerção da linguagem sobre a ação dos sujeitos (MOREIRA, 1999).

Segundo Thompson, o conceito de experiência, além de valorizar a importância das relações de produção, na constituição das classes sociais, também “incorpora múltiplas evidências de vida ou da arte dos homens, que são tratadas, no plano de sua consciência, das maneiras as mais complexas, para em seguida agirem sobre as situações determinadas” (THOMPSON, 1979, p. 7-11).

Chartier, por sua vez, destaca a importância em se pensar os confrontos e desigualdades, fundamentados nas relações entre os sexos, em termos de relacionamentos que são histórica, cultural e lingüisticamente construídos. Para o autor, “além de se demonstrar, em cada situação histórica, os mecanismos que afirmam a existência da divisão de papéis como sendo natural, eterna e universal”, deve-se também estudar como os sujeitos “se reapropriam dos instrumentos simbólicos de dominação, subvertendo e deslocando as suas construções” (CHARTIER, 1990, p. 1005-1011, apud MOREIRA, 1997, p. 6).

Dessa forma, o autor defende a necessidade de associar o estudo das representações sociais à diversidade de vivências sociais e culturais mais particulares dos sujeitos, haja vista sua explicação de que

[...] os trabalhos de construção e reconstrução simbólica ganham forma e conteúdo no nível da cotidianidade, pois as práticas sociais são continuamente criadas, recriadas e improvisadas no interior de conflitos e desafios que experimentamos em todas as dimensões de nossa vida habitual. (idem).

Essa mesma base teórica explicativa pode nos ajudar a elucidar os caminhos teóricos para analisar as desigualdades e hierarquizações sociais baseadas nas diferenças de gênero e raciais. Os estudos de gênero, bem como os de raça, além de terem enfatizado a importância de se levar em conta os elementos simbólicos, na compreensão da realidade, incluíram uma forte e importante crítica aos argumentos biológicos empregados para justificar quaisquer formas de diferenciação e desigualdade social.

Assim, a ênfase explicativa é aplicada em outra direção. Sobre as relações raciais, são apontados os conteúdos simbólicos e políticos que constituem o conceito de raça, argumentando-se que esta não existe como fato ou realidade (MUNANGA, 2002). Guimarães elucidada que o conceito de raça deve ser entendido em sua dimensão sociológica, a qual é caracterizada como constructo e forma de identificação social que, apesar de se basear em uma falsa explicação biológica, é bastante eficaz na produção, manutenção e reprodução social de diferenças e privilégios (GUIMARÃES, 1999, p. 153).

Para o autor, no Brasil, acredita-se que não há discriminação racial porque, para os brasileiros, os negros despossuídos de bens materiais sofrem, na realidade, discriminação de classe. O termo classe, esclarece-nos o autor, é utilizado para significar, ao mesmo tempo, condição social do indivíduo, grupo de status atribuído, grupo de interesses e forma de identidade social (GUIMARÃES, 2002). Assim, seguindo o raciocínio do autor, nos defrontamos com dois problemas: a) o conceito de classe não é entendido como referência de uma dada identidade social ou um grupo com relativa estabilidade, que pode sofrer diferentes formas de discriminação baseadas em atributos como a cor; b) o conceito de raça deixa de ser utilizado, já que não existem raças humanas, no entanto, a discriminação que os negros sofrem é orientada por crenças raciais. Para esclarecer como utilizarei a idéia de raça, tomo as palavras de Guimarães, para quem

a construção baseada em traços fisionômicos, de fenótipo ou de genótipo, é algo que não tem o menor respaldo científico. Ou seja, as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. Podemos dizer que as “raças” são efeitos de discursos. As sociedades humanas constroem discursos sobre suas origens e sobre a transmissão de essências entre gerações. O que são raças para a sociologia, portanto? São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências). (GUIMARÃES, 2003, p. 96).

As relações de gênero também são compreendidas como construção social, cultural e histórica de relações sociais hierárquicas e desiguais, cujas explicações são fundadas nas

diferenças biológicas e anatomo-sexuais, as quais remetem às formas opostas de identificação dos sujeitos, que são representados e simbolizados segundo as distinções entre masculinidades e feminilidades (MOREIRA, 2005). Segundo Scott (1994, 1995), as relações de gênero podem ser compreendidas como uma primeira forma de instituir relações de poder e de organizar toda a vida social.

Esse debate teórico é instigado ainda pela idéia de que as próprias diferenças biológicas são percebidas apenas a partir dos significados de gênero que a elas são atribuídos, o que indica que o corpo é somente mais uma variável para as distinções entre o masculino e o feminino (NICHOLSON, 2000).

Desse modo, considero importante o que diz Machado (1992, p. 31) a respeito do entrelaçamento das múltiplas experiências culturais na construção das identidades sociais. Moreira destaca a assertiva da autora, segundo a qual, “a construção das diferenças de gênero não ocorre em um vácuo, ou numa simbolização da diferença sexual de forma isolada. As relações de gênero se constituem simbolicamente numa rede de significados que são a associação/fusão de múltiplas e variáveis experiências culturais” (MOREIRA, 1997, p.3).

Vários estudos em educação têm ressaltado a problemática da produção das diferenças e desigualdades na/pela escola, segundo o modo como ali operam as mais diversas formas de distinção, sejam elas de classe, de raça, etnia, gênero, sexualidade etc. Para percebê-las e interpretá-las, contudo, adverte-se que é necessário estar atento para questionar as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizadas que ocorrem no dia-a-dia escolar (LOURO, 1997, MOREIRA, SANTOS, 2004). Segundo Louro (1997, p.63), a tarefa mais urgente talvez seja exatamente esta: desconfiar do que é tomado como natural.

Nas últimas décadas do século XX, a rede escolar brasileira viveu um momento de grande expansão e, ainda que insuficiente, trouxe para o interior da escola um enorme contingente de crianças das classes populares. No entanto, devemos considerar que essa expansão da rede escolar não garantiu o acesso e permanência dessa parcela da população, uma vez que se expandiu também o fracasso escolar, pois convivemos por muitos anos com a dura realidade da evasão e repetência no Ensino Básico.

Conforme aponta Patto (1993), é na metade do século XX que vemos surgir as explicações para o fato da sonhada igualdade não somente não acontecer, como transformar-se em desigualdade social, justificada com argumentos que buscam suas causas em desigualdades raciais, culturais ou pessoais. Sobre essa época, insurge Patto (1993, p. 45):

Diante da recorrência de dados que apontavam os negros e os trabalhadores pobres como os detentores dos resultados sistematicamente mais baixos nos testes psicológicos, a explicação começa a deixar de ser racial – no sentido biológico do termo – para ser cultural.

Passamos, assim, às explicações de que existem culturas inferiores ou diferentes e que, por isso mesmo, suas crianças, criadas em ambientes sociais ou culturalmente pobres, não apresentam as condições necessárias para terem sucesso no processo de escolarização. Nessa perspectiva, acredito que o fracasso escolar das crianças acha-se emaranhado nas questões que ora investigo nesta pesquisa. As crianças que falam sobre desigualdades e diferenças que vivenciam na escola são, em geral, aquelas que fracassam – são elas, por exemplo, “as escolhidas”, a que se refere Abramowicz, quando fala sobre o repetente.

Abramowicz (1997), em *A menina repetente*, apresenta os resultados de sua pesquisa de mestrado sobre a escola pública e o fracasso das crianças das famílias de baixa renda, em que investigou como a escola produz o repetente – em especial a menina. Já na apresentação de seu trabalho, a autora nos chama a atenção para o fato de que não podemos justificar o fracasso dessas crianças com argumentos que consideram a pobreza como fator determinante do insucesso escolar. Segundo a autora, “as concepções que entendem a escola como reprodutora das desigualdades sociais falam concretamente pouco sobre quem são os ‘escolhidos’ para a reprovação” (ABRAMOWICZ 1997, p. 16).

Concordo com Abramowicz, pois, pelo que pude observar durante a minha pesquisa de campo, outros fatores, além da condição sócio-econômica das crianças, interferem na “escolha” daquele(a)s que fracassam. Na escola Iza Ramos, todas as crianças da 4ª série com quem realizei a pesquisa pertencem à mesma classe social e a maioria se identificou como parda quando indagada sobre sua cor/raça. A condição sócio-econômica das crianças é bastante homogênea, pois todas são provenientes de famílias de baixa renda, o que me causou apreensão no início da pesquisa, porque um dos critérios que eu havia pensado para a escolha da classe era a diversidade sócio-econômica. No entanto, ao iniciar as observações no campo, percebi que, mesmo entre crianças mais pobres encontraria diferenças e desigualdades econômicas, e que estas podem induzir relações também desiguais e, conseqüentemente tratamentos diferentes. Todo(a)s são pobres, mas uns/umas são mais pobres do que outro(a)s e, além dessa marca pessoal, carregam outras marcas – podendo ser percebidas em diferentes contextos e dependendo de quem o(a)s classifica, como preto(a)s ou pardo(a)s, bons/boas ou maus/más aluno(a)s, meninas ou meninos.

Marília Carvalho (2005) apresenta parte dos resultados de uma pesquisa sua, realizada com crianças e professoras de 1ª a 4ª séries de uma escola pública do município de São Paulo,

nos anos de 2002 e 2003, para investigar o fracasso escolar de meninos, partindo da constatação de que os índices de evasão e repetência, em escala nacional, têm sido mais altos para essas crianças – especialmente os meninos negros. Trabalhando com categorias como fracasso/sucesso escolar, numa perspectiva de desempenho escolar, incorporando aspectos de avaliação de aprendizagem e disciplina/comportamento, considerando-os variáveis para raça/cor, a autora constatou que as professoras tendem a clarear as crianças com melhor desempenho, bem como avaliam com maior rigor os meninos percebidos como negros.

Nas palavras de Carvalho:

Nossa hipótese para explicar a classificação racial feita pelas professoras, que direcionou a construção dessa etapa da pesquisa, é que, pelo menos no âmbito da escola, a atribuição de raça às crianças teria como referência não apenas características fenotípicas, sexo e nível socioeconômico, elementos presentes na sociedade brasileira como um todo, mas também seu desempenho escolar. (CARVALHO, 2005, p. 88)

Através desse estudo, a autora faz um paralelo entre duas situações que influenciam, quando de sua utilização em pesquisas, a classificação realizada pelo(a) entrevistador(a) quanto ao pertencimento racial do entrevistado(a), ou seja: em pesquisas mais amplas, o nível sócio-econômico frequentemente é determinado por meio da escolaridade e esta acaba funcionando como *status* social, influenciando no momento da atribuição de raça; assim como, na escola, a existência ou não de problemas escolares – de aprendizagem, disciplina e comportamento – reunidos em uma categoria mais ampla denominada “desempenho escolar” cumpririam a mesma função da escolaridade.

Sem querer adentrar profundidade neste tema, sucesso/fracasso escolar e/ou desempenho escolar, uma vez que o foco dessa pesquisa é a percepção das crianças sobre pobreza e raça, procuro situá-lo à medida que o contexto assim o exige, pois são questões que apareceram nas falas das crianças e que se relacionam com essas desigualdades, assim como riqueza/pobreza e sexo, constituindo categorias que servem para escurecer ou embranquecer os indivíduos em nossa sociedade. E, sem ter a pretensão de responder às inúmeras questões que envolvem a problemática das desigualdades entre negro(a)s e branco(a)s na escola, utilizo o conceito de raça/cor como variável e, dessa forma, comporta na análise dos dados todas as variantes imbricadas com o eixo de estudo desta pesquisa, ou seja, pobreza e raça. Esperando contribuir para o entendimento de como as crianças vivem os processos escolares, carregados que são dessas diferenças e desigualdades, faço minha as palavras de Carvalho (2003):

[...] 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)

A autora assinala, ainda, que essa discussão vem sendo feita há tempos também por outros países e, em especial, pelas feministas de língua inglesa, em sua luta contra os discursos conservadores, articulados, para impor a culpabilidade do fracasso escolar dos meninos às professoras e ao movimento feminista. Esse embate se dá porque os conservadores argumentavam que o movimento feminista seria responsável, considerando seus discursos em prol da mulher, pelo fato de as professoras darem maior atenção à educação das meninas, sendo os meninos relegados a um segundo plano. Dessa forma, as professoras, incitadas por idéias feministas, seriam culpadas pelo maior fracasso escolar dos meninos. Segundo afirmam, esses estudos têm demonstrado que a maioria dos meninos que fracassam na escola pertence a minorias raciais e étnicas e provêm de famílias pobres. Tais estudos, porém, procuram desarticular a idéia de que todo menino negro e pobre será mau aluno, rebelde, fracassado ou violento.

Considerando esses elementos e o seu objetivo de investigar a produção do fracasso escolar mais acentuado dos meninos é que Marília Carvalho deduz ser necessário um conhecimento mais profundo das relações entre a(o)s professora(e)s e a(o)s aluna(o)s, uma vez que estas decorrem em meio a desigualdades sociais de classe, raça e gênero.

É interessante notar que, em sua pesquisa, ao investigar quem são os meninos indisciplinados, Carvalho observa que as meninas são mais elogiadas e menos visíveis que os meninos, e, quanto à renda familiar, pode-se deduzir que a mesma faz diferença para o desempenho escolar dos alunos da escola pesquisada. A autora conclui, então, que o fator principal na definição do grupo com problemas disciplinares é o sexo e não a renda, sendo esta determinante, juntamente com o sexo, para os elogios, favorecendo nesse caso as meninas. Considera, também, a necessidade de estudos que revelem os conceitos de masculinidade e feminilidade que perpassam as avaliações que a escola, coletivamente, e cada professor(a) em particular, fazem da aprendizagem e do comportamento dos alunos. Esse movimento, de acordo com Carvalho, não é simples, pois exigiria um esforço da instituição para perceber em que medida suas práticas e discursos envolvem uma rede de relações de gênero que nem sempre é percebida. Segundo ela:

[...] a tendência na equipe da escola investigada era de atribuir as diferenças no comportamento de meninos e meninas à educação familiar ou à natureza (“meninos são

assim mesmo”, “essa fase é assim”), uma postura que também já foi localizada entre professoras e professores em outros países. (CARVALHO, 2004, p. 23).

Rosemeire dos Santos Brito (2006) desenvolveu um estudo de caso sobre o fracasso escolar de meninos no Ensino Fundamental, tendo encontrado resultados muito importantes para a compreensão dos fatores implicados na produção desse fracasso escolar. A hipótese inicial de sua investigação considerava que os meninos estariam apresentando baixo rendimento escolar devido a uma socialização não voltada para a obediência e, portanto, teriam comportamentos considerados inadequados ao processo de ensino e aprendizagem. As meninas, por sua vez, estariam mais adaptadas para os processos escolares e por isso alcançariam os melhores resultados.

No decorrer de sua pesquisa, a autora dialogou com autores ingleses e australianos, percebendo que sua hipótese estava fundamentada em uma perspectiva extremamente binária, o que não permitia a identificação de certa fluidez entre os grupos de meninos e meninas. Seus estudos mostraram que as escolas atendiam melhor ou pior determinados grupos de garotos, de acordo com suas origens e conseqüentemente seus referenciais de masculinidade. Garotos cuja origem é da classe trabalhadora tenderiam a apresentar um referencial de masculinidade incompatível com as normas da escola – estes seriam os que fracassam –, enquanto garotos oriundos dos setores médios teriam mais sucesso escolar, pois apresentavam formas de afirmação de identidade de gênero mais compatíveis com a rotina da escola (BRITO, 2006, p. 131). Assim, a autora passou a trabalhar com a hipótese de que podemos ter diferentes referenciais de masculinidade para os garotos e garotas, e que os mesmos estão intrinsecamente relacionados com as origens dessas crianças. Com a palavra, a própria autora esclarece que

[...] novos questionamentos surgiram para a análise dos dados empíricos: que meninos estavam fracassando? Em relação a que critérios de avaliação? Em que áreas? Quais eram os modelos de masculinidades/feminilidades valorizados pela escola a partir do olhar da educadora?

Desse modo, meu olhar deslocou-se para a noção de ampla diversidade de referenciais masculinos e femininos, construídos na intersecção com outras categorias formadoras das hierarquias sociais: as relações de classe, raça, gênero e etnia. (BRITO, 2006, p. 132).

Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2002), ao apresentar seus estudos sobre classes, raça e democracia, trata de diversos temas importantes para refletirmos, ao nos debruçarmos sobre questões que envolvem as desigualdades e diferenças, como ora estou tentando fazer. O autor esclarece que o termo *classe*, ao ser utilizado em sentido sociológico, pressupõe o conjunto de indivíduos de uma sociedade com direitos comuns, iguais, mas, na prática, tal

termo é empregado em outro sentido, ou seja, indivíduos dessa ou daquela classe seriam possuidores de bens materiais ou imateriais a que os demais, que não pertencessem à mesma classe, não teriam acesso. Ou seja, a classe determina privilégios. O que confirma a desigualdade de direito que o termo *classe* sugere. Acompanhando o raciocínio do autor, entendemos que, no Brasil, o princípio de desigualdade de direitos do indivíduo faz parte da ordem de classes, assim como os negros sofrem discriminação racial devido à sua cor/raça. Nas palavras de Guimarães:

O desafio teórico do presente é, justamente, fazer confluir os estudos sobre a desigualdade dos indivíduos e das classes (no sentido de produto de classificações identitárias). Isso significa fazer dialogar tradições que refletem sobre: a) as heranças patrimonialistas e autoritárias; b) a ideologia da desigualdade brasileira, sob a forma mitológica de democracia racial; c) a prática cotidiana da desigualdade, através da violência física e simbólica; d) a formação de atores coletivos e sua política; e) a inserção econômica destes atores e a sua dinâmica produtiva. (GUIMARÃES, 2002, p. 44).

As relações que ora me interessa estabelecer entre educação, pobreza e raça, tendo em vista os dados que obtive durante a pesquisa de campo na 4ª série C, onde predominam crianças pretas e/ou pardas, pobres e que fracassam na escola, estão ancoradas em dados estatísticos apresentados pelo autor.

Estatisticamente, está bem estabelecido e demonstrado o fato de que a pobreza atinge mais os negros que os brancos, no Brasil. Mais que isto: está também demonstrado na literatura sociológica, desde os 1950, que, no imaginário, na ideologia e no discurso brasileiros, há uma equivalência entre preto e pobre, por um lado, e branco e rico, por outro. (GUIMARÃES, 2002, p. 64).

Guimarães (2002) esclarece-nos que, para as lideranças negras as causas da pobreza negra se constituem na falta de oportunidades, no preconceito e na discriminação raciais, assim como o fracasso escolar das crianças negras encontra sua base nesses mesmos fatores de segregação. Segundo o autor, as estatísticas demonstram que a desvantagem dos negros não é apenas decorrente do passado, mas é ampliada no tempo presente, através de discriminações, cujo caráter pode ser variável, não sendo essencialmente racial. (GUIMARÃES, 2002, p. 67).

Sobre essa questão, o autor coloca, por exemplo, que, no mercado de trabalho brasileiro, negros e pobres são discriminados devido à aparência, predominando os valores estéticos e comportamentais dos brancos e ricos. Na escola pública, as crianças pretas e pardas também sofrem discriminações de igual caráter e, se considerarmos o sexo, veremos que as garotas pretas e/ou pardas e pobres, em geral, sofrem mais discriminações na escola do

que os garotos, em iguais condições. Durante as observações de campo em sala de aula, percebi em várias ocasiões as garotas pretas e/ou pardas sofrerem 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.*

Nos últimos anos, a luta pela emancipação das mulheres e pela efetiva igualdade entre os sexos melhorou em muito a posição das mulheres na sociedade brasileira. No entanto, olhando algumas características desagregadas por cor, fica-se com a idéia de que esse benefício restringiu-se, até agora, quase que totalmente às mulheres brancas. Ou seja, a emancipação das mulheres parece ter ficado restrita às classes médias e altas, não atingindo as mulheres pobres, geralmente negras. (GUIMARÃES, 2002, p. 69).

Pensar as relações existentes entre pobreza, raça e gênero permite-nos questionar as desigualdades sociais que atingem a maioria da população e em especial as crianças que estão na escola pública. De acordo com o autor, os conceitos de raça e gênero desvelam certas particularidades na construção social da pobreza que eram antes ignoradas. Descobrimos que a relação entre cor e pobreza não é uma coincidência e, dessa forma, passamos a investigar o papel constituinte da cor sobre a pobreza (GUIMARÃES, 2002, p. 77).

Ainda, para compreender as relações entre pobreza, raça e os processos de discriminação educacional que ocorrem em nossas escolas, recorro, também, aos estudos realizados por Fúlvia Rosemberg. Considero importante registrar o que a autora entende por raça e racismo, no Brasil. Assim escreve Rosemberg (1998, p. 73): “Na América Latina no geral, e no Brasil em particular, desenvolveu-se uma prática de classificação racial que se apóia em características fenotípicas e socioeconômicas da pessoa”. Assim, no Brasil, existe a possibilidade de mudanças da “linha de cor”, de acordo com o fenótipo e a condição social do indivíduo. Ainda nas palavras de Rosemberg, “o dinheiro embranquece”.

Mediante diversos estudos apontados por Rosemberg, vimos que existe uma diferença entre a escola que o alunado negro freqüenta e a escola que é freqüentada pelo branco. Alguns estudos indicam que, na rede pública, há escolas diferentes para alunos mais pobres; nos grandes centros urbanos, essas escolas funcionam muitas vezes com um número maior de turnos, o que faz com que a jornada seja mais curta. A distribuição da rede pública no espaço geográfico também é determinante. Em geral, as populações mais pobres se vêem afastadas para as periferias das cidades, em virtude de suas condições sócio-econômicas, e as escolas localizadas nesse espaço tendem a apresentar maiores problemas de infra-estrutura e recursos humanos para atender as crianças e jovens. Os negros, mais do que brancos, de mesma renda, vão freqüentar as escolas com piores condições de atendimento aos alunos.

Segundo Rosemberg (1998, p. 83), “para entender esse processo de discriminação educacional, levantamos duas ordens de explicações complementarmente relacionadas ao racismo: práticas preconceituosas que ocorrem dentro da escola; segregação espacial de populações negras nos espaços geográficos brasileiros”.

Em outro trabalho, Fúlvia Rosemberg (1987, p. 21) apresenta dados sobre o rendimento escolar e as relações raciais na escola, fazendo um diagnóstico da situação educacional de negros (pretos e pardos) no estado de São Paulo, deixando evidente algumas questões importantes: 1) em todas as séries do Ensino Fundamental, os índices de exclusão e repetências das crianças negras são superiores aos das crianças brancas; 2) alunos/as negros/as apresentam maior mobilidade no sistema educacional, pois ingressam e saem do sistema escolar com maior frequência, o que, por outro lado, denota a tentativa de permanência apesar das dificuldades encontradas; 3) há mais crianças negras com atraso escolar do que crianças brancas; 4) crianças negras deixam a escola temporariamente ou definitivamente para trabalharem com maior facilidade que brancos, entre outros fatores, devido aos problemas que enfrentam na escola.

Apesar de esses dados terem sido levantados há décadas atrás, a situação das crianças e jovens negros/as na escola pública pouco se alterou no decorrer dos últimos anos, principalmente nas regiões onde há concentração de bolsões de pobreza.

Gomes também desenvolveu vários estudos que têm como foco a educação das crianças negras. Em artigo que trata sobre o processo educativo que ocorre na escola, compreendido como parte do processo cultural mais amplo e articulado com outros espaços que promovem a educação, a autora expõe os resultados de seus estudos sobre a construção da identidade negra. Segundo afirma,

[...] é sempre bom lembrar que a educação não se reduz à escolarização. Ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros. (GOMES, 2003, p. 170).

A escola, na visão da autora, com a qual concordo, é o local onde aprendemos e compartilhamos mais do que conteúdos e saberes e, especialmente, valores, hábitos, crenças, bem como preconceitos raciais, de gênero e de classe. É nesse contexto que devemos pensar como se dá a construção da identidade negra, da identidade de gênero e de classe das crianças, na escola pública.

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2003, p. 171).

Nesse artigo, a autora questiona sobre a permanência, em nossas escolas, das práticas discriminatórias, dos comentários, que deixam marcas e determinam lugares da inferioridade nas crianças negras, durante o processo de escolarização e construção de suas identidades.

Moreira (2005, p.156) faz colocações pertinentes a esse tema quando analisa as atitudes de professor(a)s, tomadas como rotineiras e habituais, que não percebem o quanto suas práticas são diretamente responsáveis pela formação da identidade de seus alunos/as. Vejamos o que nos diz Moreira:

Geralmente, o(a)s professor(a)s não são preparados para voltar-se criticamente para as suas próprias práticas e perceber o quanto os seus “simples” olhares, desaprovadores ou aprovadores, são ações que também formam sujeitos e ajudam a promover classificações sociais, legitimando e reafirmando modos essencialistas de explicar as relações entre as pessoas, de sorte que sejam negados, a uma parte delas, os seus direitos sociais e humanos. (MOREIRA, 2005, p. 156).

Martins (2006, p. 96), em sua dissertação de mestrado sobre a identidade de meninas negras, conta-nos que, ao realizar dramatizações com perucas e desfiles, as meninas disputavam as perucas com cabelos longos e loiros, longos e pretos, desprezando aquelas de cabelos crespos como os dos negros. As perucas *black*, quando usadas, serviam para parodiar o malandro, associadas que estavam à malandragem e à chacota.

Também Cavalleiro (2005, p. 76), ao desenvolver um estudo em escolas públicas da região urbana do município de São Paulo, cujo público beneficiário é composto de crianças negras e brancas, identificou diferentes práticas discriminatórias de que são vítimas as crianças. Segundo a autora: “Mesmo diante de tantos fatores que identificam as diferenças e os conflitos no espaço escolar, o debate sobre as relações raciais não se mostra presente nos cursos de formação”. E, conforme a autora menciona, os adultos na escola procuram passar uma visão de que os conflitos inexistem e, assim, acreditam que podem garantir as condições necessárias para o ensino-aprendizagem. Contudo, Cavalleiro alerta:

A violência simbólica e concreta revela-se durante o processo de observação do cotidiano escolar, estando presente também na fala dos profissionais da escola. Todavia os desentendimentos desrespeitosos e as discriminações são, por vezes, compreendidos como ações inerentes à interação entre as crianças.

À medida que a investigação avança, surgem do processo de entrevistas evidências de que os profissionais percebem a existência de conflitos cotidianos materializados em atos de

indisciplina, provocações, ofensas verbais e agressões físicas. (CAVALLEIRO, 2005, p.73).

Nara Bernardes (1989, p. 322), em sua tese de doutorado, faz colocações bastante interessantes sobre a atitude, comumente assumida pela escola, de tentar promover a igualdade entre o(a)s aluno(a)s. Segundo Bernardes, a escola assume a discriminação racial ao tentar construir a igualdade entre os alunos a partir do ideal da democracia racial, desconsiderando as particularidades culturais dos negros. Tais problemas colocados me interessaram particularmente, pois envolvem a questão dos mecanismos com que se produzem as diferenças, hierarquias e discriminações de raça/etnia e classe, com ênfase nos estudos acerca da cultura escolar, considerada importante elemento na explicação do processo de construção das identidades sociais nos espaços educativos escolares.

1.1 Infância e desigualdades sociais

Ao investigar o que falam e sentem garotos e garotas acerca das diferenças e desigualdades de classe, raça e sexo/gênero, vivenciadas no espaço escolar, nas suas relações com outras crianças e com os adultos, não posso deixar de considerar a concepção de infância da modernidade atual. Em conformidade com Tânia Cruz (2004, p. 12), acredito que as contradições se fazem presentes em todos os espaços e que as crianças não são passivas nas suas ações, e nem mesmo que agem sempre de acordo com aquilo que se espera delas.

As mudanças sociais que ocorrem atualmente têm conseqüências e efeitos diferenciados entre as várias gerações. A infância, enquanto categoria social geracional, sofre essas conseqüências de um modo particular (Sarmiento, 2004). Segundo esse autor, a infância, pensada de modo global, é afetada pelas mudanças sociais, e cada criança, considerada em sua individualidade, será afetada de diferentes maneiras, conforme seja mais ou menos pobre, rica, menino ou menina, branca ou negra, cristã, muçulmana ou budista etc.

Dentre os diversos grupos geracionais, a infância é aquele mais profundamente afetado pela pobreza e, de acordo com os estudos desse autor, há mais crianças vivendo em situação de pobreza, no mundo atual, do que pessoas adultas ou idosas. Relatório apresentado por Mittler (2003), acerca da exclusão social no Reino Unido, vem confirmar esse quadro, mostrando a situação que está colocada para a infância também naquele país. Para esse autor,

a exclusão social começa muito cedo, antes mesmo de o bebê nascer. Suas raízes estão na pobreza, na moradia inadequada, na doença crônica e no longo período de desemprego. São negados às crianças nascidas na pobreza os recursos e as oportunidades disponíveis para as outras crianças (MITTLER, 2003, p. 79). Assim se expressa o autor:

Não há nenhuma explicação única ou simples para as diferenças que se ampliam em vez de diminuírem quando as crianças vão para as escolas, mas já serão refletidas em suas primeiras avaliações de base. Nessa fase, os professores trabalharão com crianças que nunca seguraram um lápis ou viraram as páginas de um livro, como também trabalharão com outras que estarão lendo, desenhando, pensando e usando a linguagem em um nível bem acima das expectativas para a idade delas. (MITTLER, 2003, p. 81).

No Brasil, a situação não se mostra diversa; a minha experiência de vida se deu na educação de crianças e jovens e, ao longo dos anos, tenho observado que, quando as famílias são muito pobres, mesmo que valorizem a escola como meio de ascensão para uma vida melhor, com mais oportunidades de emprego no futuro, suas crianças vivenciam um processo de escolarização desigual, que dificilmente será superado no decorrer de toda a sua existência.

Na 4ª série C, da professora Maria, esse processo de escolarização desigual torna-se evidente, quando nos deparamos com crianças que não sabem ler e escrever, são pobres, pardas ou pretas, sendo discriminadas pelas próprias crianças ou pelos adultos. Ali, onde todas as crianças têm uma situação econômica bastante desfavorecida, pude observar a desigualdade entre os desiguais. Mostro como:

À minha frente estão Adriana e Tânia. Na minha percepção, as duas são pretas e, pela aparência, diria que são bem pobres. Posso notar pelas suas roupas bastante surradas, calçados e material escolar. Tânia trás vários tocos de lápis e canetas dentro de uma sacolinha plástica rasgada e Adriana nem isso tem. Tânia não sabe ler e escrever. Fica todo o tempo desenhando. Está frio, às 7h30 nessa manhã de junho, mas Tânia está com uma sandália havaiana, bem gasta, nos pés. (D.C. junho - 07).

Acredito que o desafio colocado para nós, educadores, é reconhecer a desigualdade imposta para a infância, o contexto social de vida das crianças e seus familiares, e buscar novas formas de inserir essas crianças no processo de escolarização. Além de tornar visível essa desigualdade, espero, com os resultados desta pesquisa, contribuir para discussões e elaboração de propostas para o ensino sobre relações raciais na Educação Fundamental.

1.2 A condição social da infância: um pouco da história

Na perspectiva de Sarmiento (2004), a modernidade, que teve início com as grandes revoluções democráticas do século XVIII e com o desenvolvimento do modo capitalista de produção, instituiu a condição social da infância, a qual passou a ser vista como uma categoria geracional. Criaram-se as instâncias públicas para socialização das crianças, surgindo, dentre elas, a escola como espaço da infância (SARMENTO, 2004, p. 11).

A criança passou, então, a ser o centro das atenções e dos cuidados, sendo, no seio da família burguesa, protegida, cuidada e estimulada em seu desenvolvimento, em cujo núcleo convergem sentimentos e preocupações voltados para esse novo ser que se tornou visível. Em diferentes ramos das ciências humanas – psicologia, pedagogia, ciências médicas, psiquiatria –, desenvolveram-se saberes específicos sobre a criança com implicações diretas sobre as suas vidas e modos de ser, refletidos nos cuidados no seio familiar e social.

Juntamente com todos esses fatores, surge uma administração simbólica da infância, que define normas, procedimentos, atitudes e prescrições próprias para a vida das crianças na sociedade. Apesar de não formalizada no papel, tal administração impõe-se na prática, através do tipo de alimentação ou leitura, por exemplo, próprios para as crianças, ou ainda, através dos locais acessíveis ou não a elas (SARMENTO, 2004).

Contudo, as condições sociais colocadas para a infância, na atualidade, já não são essas, uma vez que o mundo moderno passa por constantes e profundas transformações na sua estrutura social, atingindo a escola, a família, bem como o conjunto de saberes sobre a criança e a vida social de que falávamos. Nesse sentido, Sarmiento (2004, p.13-14) afirma:

Estes factores – a criação da escola, o recentramento do núcleo familiar no cuidado dos filhos, a produção de disciplinas e saberes periciais, a promoção da administração simbólica da infância – radicalizaram-se no final do século XIX, a ponto de potenciarem criticamente todos os seus efeitos. Assim, a escola expandiu-se e universalizou-se, as famílias reordenaram os seus dispositivos de apoio e controlo infantil, os saberes disciplinares sobre a criança adquiriram autonomia e desenvolveram-se exponencialmente, e a administração simbólica adquiriu novos instrumentos reguladores com a Convenção dos Direitos da Criança e com normas de agências internacionais (como a UNICEF, a OIT, a OMS), configuradoras de uma infância global, no plano normativo.

Ainda, conforme Sarmiento (2004), vivemos uma segunda modernidade, em que a infância sofre um processo de reinstitucionalização, no sentido sociológico de configuração normativa e simbólica de uma dada realidade social e não no sentido de institucionalização das crianças em locais, públicos ou particulares, onde elas estariam sob a tutela ou guarda de

outrem. Para o autor, essa reinstitucionalização da infância é contemporânea do “declínio do programa institucional” – assim designado pelo sociólogo francês François Dubet – que, com a crise das instituições, é substituído por modernos mecanismos de controle social, mais difusos e não menos poderosos, ou seja, através da mídia e do condicionamento de comportamentos individuais. Também compartilho as idéias desse autor, quando afirma que, mesmo nas situações mais adversas, as crianças são capazes de produção simbólica, bem como de constituírem crenças e representações em seus diferentes contextos sócio-históricos.

1.3 A escola e as diferentes culturas familiares

Em meio às contradições colocadas pela modernidade, a escola pública brasileira, ao abrir suas portas para todos, abriga em seu seio as diferentes culturas familiares, originárias de diversas proveniências sociais e étnicas e, no entanto, permanece funcionando segundo uma cultura escolar homogênea e cristalizada, produzindo efeitos adversos que se tornam evidentes nos resultados do ensino e aprendizagem. Assim, a escola mostra sua ineficiência nos baixos índices de aproveitamento dos alunos e na sua crise organizacional crônica. Entretanto, apesar de todos os problemas ali vivenciados, ela ainda é o lugar da infância em busca de melhores condições de vida na sociedade moderna.

A estrutura familiar, por sua vez, vem sofrendo constantes transformações, expressas na diversidade de atores que a constituem, na rotatividade de seus membros e nas composições com diferentes gerações parentais que se responsabilizam ou se revezam nos cuidados com as crianças.

Para Romanelli (2002, p. 74), “as pesquisas sobre família no Brasil têm mostrado a diversidade na sua organização, tanto no que se refere à composição quanto no que diz respeito às formas de sociabilidade que vigoram em seu interior”. De acordo com esse autor, essa diversidade não elimina o predomínio da família nuclear – composta por marido, esposa e filhos – porém, além de tal forma de organização da vida doméstica, devemos considerar o elevado número de “famílias matri-focais, formadas por uma mulher, seus filhos, resultantes de uma ou mais uniões, e um companheiro, permanente ou ocasional” (idem, p. 74).

Cynthia Sarti (2002) faz uma interessante discussão acerca do significado das mudanças recentes nos padrões de convívio familiar, mostrando como tais mudanças podem afetar as relações internas da família. Nas palavras de Sarti:

No mundo contemporâneo, as mudanças ocorridas na família relacionam-se com a perda do sentido da tradição. Vivemos numa sociedade onde a tradição vem sendo abandonada como em nenhuma outra época da História. Assim, o amor, o casamento, a família, a sexualidade e o trabalho, antes vividos a partir de papéis preestabelecidos, passam a ser concebidos como parte de um projeto em que a individualidade conta decisivamente e adquire cada vez maior importância social. (SARTI, 2002, p. 43).

Assim, de acordo com a autora, ocorre um processo de contestação do padrão tradicional de autoridade familiar, tanto de pais sobre filhos quanto do homem sobre a mulher, instituindo uma confusão entre a autoridade tradicional abusiva e a autoridade legítima que se faz necessária no seio da família. Esse processo vem gerando a permissividade, que tem prejudicado em particular as crianças, deixando-as sem limites estabelecidos que refletem em diferentes instâncias onde as mesmas circulam – uma delas a escola (idem, p. 45).

Segundo Maria do Carmo Brant de Carvalho (2002), no imaginário coletivo há ainda muitas expectativas em relação à família ideal, cujo símbolo é a família nuclear composta por marido, esposa e filhos biológicos ou adotivos. Algumas dessas expectativas, explica-nos a autora, consistem no cuidado, proteção, aprendizado dos afetos, construção de identidades e relações, que devem gerar qualidade para a vida dos membros familiares e inclusão social na comunidade e sociedade onde vivem. “No entanto, estas expectativas são possibilidades, e não garantias”, adverte-nos Carvalho, concluindo que “a família vive num dado contexto que pode ser fortalecedor ou esfacelador de suas possibilidades e potencialidades” (idem, p. 15).

Procurei inserir uma breve reflexão sobre o tema da família por considerar sua importância na vida das crianças e pelo fato de que o seu sucesso/fracasso escolar normalmente é associado a famílias percebidas como desestruturadas, ou seja, famílias que fogem ao padrão tradicional, pois são, comumente, responsabilizadas pelos problemas que suas crianças possam apresentar durante sua escolarização.

1.4 As crianças produtoras de simbolismos

[...] Enrolou a blusa e colocou-a dentro do casaco de moletom dando-lhe o formato de um bebê imaginário que, em seguida, ajeitou no braço e começou a ninar. Depois, deitou o bebê imaginário sobre suas coxas, escondido pela carteira, de modo que a professora não o visse. Tentou pegar o gorro rosa de sua colega para colocá-lo em uma das extremidades daquele misto de embrulho e bebê, simulando sua cabeça, mas Marina não deixou. Marina também brinca com seu estojo revestido por uma blusa, como se fosse um bebê, e pega o gorro que Bete queria e o coloca em seu bebê. Marina deixa seu bebê imaginário sobre a carteira enquanto Bete coloca o seu sobre o colo. Bete finalmente começa a escrever, mas de vez em quando pega o bebê no braço e o embala, sem que a professora perceba.

(D.C. jun./2007)

A cena descrita acima, retirada do diário de campo utilizado nessa pesquisa para o registro das observações realizadas na sala de aula, reafirma a visão da sociologia da infância, com a qual tenho plena concordância, de que as crianças são capazes de produzir simbolismos e criar suas representações e crenças.

Os saberes sobre a criança multiplicaram-se no mundo moderno, gerando uma variedade de teorias e conhecimentos acerca dos diferentes aspectos da infância. Na educação infantil, por exemplo, acompanhamos com interesse as discussões sobre o melhor método para a alfabetização das crianças, que trouxeram novamente à cena educacional o debate entre o uso do método fônico e a proposta construtivista. O mercado, por sua vez, atento ao novo público consumidor, impulsionou uma crescente indústria de produtos e serviços voltados para a infância, transformando as crianças em exigentes consumidores, destituídos de um poder verdadeiro de compra, mas empossados de tal poder pela inculcação veiculada pelos meios de comunicação de massa. Nos mais distantes lugares, crianças lêem os livros do Harry Potter, usam tênis da Nike, falsos ou verdadeiros, veneram os lanches da rede MacDonalds, têm aparelhos de celular, assistem aos mesmos filmes e brincam as mesmas brincadeiras.

Nessa perspectiva, a administração da infância sofreu um aprimoramento em relação à forma de controle, através de normas instituídas pela mídia e pela própria sociedade, que cria mecanismos para reconhecer e garantir os direitos das crianças e dar-lhes voz, enquanto cidadãos participativos em suas esferas. Entretanto, Sarmiento (2004) alerta para o fato de que, assim como o presente avança rumo ao futuro promissor, o passado não deixa de imprimir suas marcas nesse eventual porvir, por meio da sonegação da cidadania às crianças, da subordinação a formas mais duras ou mais sutis de dominação patriarcal e paternalista, da definição das crianças como seres imperfeitos, incompletos, imaturos, “menores”. Segundo o

autor, mesmo com todo o progresso da modernidade, as condições de existência das crianças não são mais fáceis, sendo até mais complexas. Aparentemente, as crianças teriam hoje maior autonomia, mas, na realidade, o controle sobre suas vidas é menos visível. Melhores condições de existência não podem ser asseguradas para todas as crianças e o seu crescimento físico, mental e social não é dado como certo num mundo onde as distâncias entre os mais pobres e os mais ricos tendem a aumentar continuamente.

Como parte desse processo de mudança social, as condições de existência colocadas para as crianças repercutem em seu comportamento e sua cultura, trazendo novos elementos, que são incorporados ao grupo geracional. Assim, Sarmiento (2004, p. 17) se manifesta:

Não é um paradoxo menor que as crianças permaneçam, ante toda a pressão uniformizadora, radicalmente distintas na alteridade que as constitui como seres continuamente instigantes dos modos “adultos” de compreender e gerir a sociedade e, por isso mesmo, como atores ativos na inauguração de gostos, sentidos e possibilidades para a existência humana.

Partindo dessa visão de infância, que considera as crianças capazes de produzir simbolismos e criar suas representações e crenças em diferentes contextos sócio-históricos e geográficos, é que esta pesquisa procurou, entre outros objetivos, analisar como as crianças vêm e sentem o tratamento desigual e as diferenças vivenciadas nas relações escolares. As pesquisas no Brasil, conforme estudo realizado por Santos (2006, p. 26), vêm adotando um enfoque decorrente dessas idéias que consideram a criança e sua infância produtora de culturas e identidades diversas, uma vez que nos defrontamos com diferentes crianças e infâncias, que são também, ao mesmo tempo, produzidas na e pela cultura contemporânea.

Santos (2006, p. 105), destaca as diversas definições de criança encontrada em seus estudos – “criança inventora”, “criança autônoma”, “criança ativa”, “sujeito-criança”, etc. E também seus contrários: “criança excluída”, “criança pobre”, “criança negra”, etc. Segundo a autora, “sempre existiram crianças, de sorte que essas diferenças já existiam. [...] agora são “novas” descobertas sobre “velhas” questões, a partir do momento em que a modernidade elegeu a infância como objeto científico.” (idem, p. 106)

Fecho esse capítulo com a instigante questão levantada por Santos: [...] surgem as inquietações da direção política que tomarão esses saberes sobre as crianças, que podem ser usados para limitar, controlar, manipular e governar essas condutas “ocultas” e seus espaços secretos.” (idem, p. 107)

CAPÍTULO II

2. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA: LEVANTAMENTO E CONSTRUÇÃO DOS DADOS

2.1 – Caminhos metodológicos

A partir do meu ingresso no Mestrado, em 2006, definido o projeto de pesquisa, minhas questões iniciais diziam respeito a: 1) exclusão de determinadas crianças do processo de ensino; 2) a maneira como essas crianças eram tratadas pelo(a)s professore(a)s; 3) os tratamentos desiguais existentes entre as próprias crianças, principalmente com as crianças pobres e negras.

Conforme ia entrando em contato com os estudos em educação que abordavam as temáticas sobre cor/raça, classe e gênero, tais questões foram sendo mais bem definidas. Também orientou o meu olhar aquilo que vinha observando no meu dia-a-dia, entre as crianças de 10, 11 e 12 anos, nas escolas por onde passei, seja nos anos em que estive na sala de aula, seja naqueles em que ocupei outras funções e cargos. As interrogações produzidas nesse caminho, em que me debrucei sobre os estudos da literatura sobre o tema e me orientei pelas situações observadas no meu cotidiano, me levaram a traçar procedimentos de pesquisa que permitissem alcançar as respostas indicadas nos objetivos propostos para a investigação.

Tendo em vista o caráter da minha pesquisa, optei por um estudo de cunho etnográfico, importante para a observação do ambiente escolar, auxiliando a focalização de determinados aspectos do cotidiano. Enquanto abordagem de investigação científica, a etnografia possibilita a realização de pesquisas que fazem uso de métodos qualitativos, com a finalidade de investigar, como no meu caso, as desigualdades e exclusões sociais, revelando as relações e interações num determinado contexto. Apesar do tempo relativamente curto que o mestrado pressupõe, a etnografia inspirou todo o percurso da minha investigação, orientando meus passos nesse estudo. Mattos (2001) assim define a etnografia:

Etnografia é também conhecida como: pesquisa social, observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa analítica, pesquisa hermenêutica. Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade

social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos. Por exemplo, uma vila, uma escola, um hospital, etc.
A etnografia estuda preponderantemente os padrões previsíveis do pensamento e comportamento humanos manifestos em sua rotina diária; estuda ainda os fatos e/ou eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos. (MATTOS, 2001, p.1).

Segundo Cláudia Fonseca (1999), o pesquisador escolhe primeiro seu “terreno” e só depois procura entender sua representatividade. Chega ao campo com algumas perguntas ou hipóteses, mas é sabido que estas podem ser modificadas ao longo do contato com os sujeitos pesquisados. Para a autora, a análise etnográfica exige o conhecimento do contexto histórico e social dos sujeitos da pesquisa, para que se possa chegar a alguma conclusão. Somente ao fazer o caminho do particular para o geral, o pesquisador estará interpretando seu material e criando um relato etnográfico (idem, p. 59). Assim, a busca pelo conhecimento do contexto de vida das crianças participantes dessa pesquisa representou um procedimento relevante durante o trabalho de campo.

Cliffort Geertz (1978, p. 19), ao tratar sobre a prática da etnografia, destacando o esforço intelectual que a mesma representa para uma “descrição densa”, esclarece-nos

[...] que o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem – está obscurecido, pois a maior parte do que precisamos para compreender um acontecimento particular, um ritual, um costume, uma idéia, ou o que quer que seja está insinuado como informação de fundo antes da coisa em si mesma ser examinada diretamente.

Nas palavras do autor, o ponto a enfatizar é que a etnografia é uma descrição densa e para realizar um trabalho etnográfico o pesquisador deverá desvelar múltiplas estruturas conceituais complexas, muitas vezes entrelaçadas, que ele tem que apreender para depois apresentar. [...] Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado e, entre outras coisas mais, cheias de comentários tendenciosos (idem, p. 20).

Por outro lado, acho importante, também, colocar que a decisão de considerar a voz das crianças, nessa pesquisa, vem ao encontro de uma tendência relativamente recente, nos estudos sobre a infância. De acordo com Demartini (2002), na produção atual, são mais comuns os relatos sobre as crianças e sobre a infância, enquanto os relatos das próprias crianças, suas falas, têm sido pouco discutidos. Para ela, nos dias atuais, é urgente aprender a ouvir as crianças e os jovens, pois muitos problemas que os atingem decorrem da incapacidade dos educadores e cientistas sociais de entendê-los ou de dialogar com eles.

Dessa forma, considerando o conhecimento elaborado por Rockwell e Ezpeleta (2007), de antemão estava ciente do quão difícil seria essa minha empreitada. Entrar na escola para realizar um trabalho de observação dos sujeitos que ali se encontram e de suas vidas cotidianas, emaranhadas em suas histórias pessoais e nas suas relações com o outro, significaria conviver com dúvidas, incertezas e limitações, mas também desafios. De acordo com as autoras:

Chegar às escolas que vão ser observadas e registrar o que se observa supõe múltiplas tensões para o pesquisador. Mesmo quando a preparação prévia tenha colocado em dúvida os preconceitos e estejam claros os problemas teóricos que demarcam a busca, impõe-se, de todos os modos, uma vigilância permanente. Deduz-se também das abrangentes perguntas iniciais uma ampla e inquietante determinação para o registro da informação de campo: registrar “tudo” o que se vê. Não é fácil. Sabíamos de antemão que registrar “tudo” não seria possível, mas nos propúnhamos com isso ampliar a margem de nossa visão, alargando os limites da seleção. (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p.136).

Segundo as autoras, em um trabalho como esse – observação na escola – impõe-se o desafio da atenção, uma vez que somos levados a despender maior atenção às situações que aparentemente tenham um significado imediato, sendo que “ao mesmo tempo, este tipo de significação poderia operar de modo interferente na obtenção da informação que buscávamos” (idem, p.136).

Tendo o cuidado de levar em conta certos aspectos específicos da etnografia, como sendo: a) definir claramente as categorias de análise fundamentadas num referencial teórico de trabalho; b) esforçar-se para tornar estranho aquilo que lhe parece familiar; c) desenvolver o trabalho de campo com apoio em observação planejada e em instrumentos e registros bem elaborados (ANDRÉ, 2000), realizei este trabalho utilizando os instrumentos de pesquisa que relato nas próximas páginas.

2.2 – O lugar da pesquisadora

[...] a professora levanta-se e vem até o seu armário. Pega um livro de história e trás para mim, dizendo a página. Em seguida, volta para a sua mesa e segue mandando essa ou aquela criança fazer a leitura.

(Pesquisadora)

Corsaro (2003), ao abordar pesquisas etnográficas com crianças, destaca que a etnografia exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Dessa forma, para levantar e analisar as falas das crianças pressupõe-se a realização da experiência de participar da rotina de seu dia-a-dia escolar, bem como estabelecer vínculos e laços de confiança, os quais sejam favoráveis ao diálogo entre pesquisador e crianças investigadas. Nesse sentido, torna-se possível participar de suas culturas, registrá-las e analisá-las.

Essa dinâmica tornou-se evidente em diversos momentos da minha pesquisa. As crianças solicitavam a minha participação nas atividades, nos jogos, nas brincadeiras, nas conversas, conforme os registros citados a seguir. Da mesma maneira, as professoras demonstraram a sua aceitação:

Hoje as professoras das duas 4^a séries estão fazendo uma festa junina para as crianças. Tânia pede que eu pinte seus olhos com lápis preto. Luis e Alex vêm e se aproximam, pedindo que lhes faça bigodes, cavanhaque e costeletas. Lara, sem par, me chama para dançar com ela. A professora, muito animada, puxa a quadrilha. Ela vai à frente e as crianças entram atrás. (D. C. ¹⁰ jul./07).

A professora manda o Raul voltar para sua carteira; a seguir, vem sentar ao meu lado e começa a falar sobre algumas crianças. “Tânia não lê; é completamente abandonada; a mãe não vem à escola. Bete não lê; é filha de uma professora da escola Miguel Pereira; vem bem vestida, arrumada, mas a mãe nunca a levou no psicólogo; é voltada para o lado material. Não leva no psicólogo; a mãe não toma conta do lado da aprendizagem. Viviane, na primeira fila, de cabelo solto, não lê, o pai é presidiário; tem atraso; vai na psicóloga. Amanda é introvertida; acho que quando se soltar vai aprender mais”. (D.C. Jun./07).

A relação que desenvolvi com as crianças e as professoras foi bastante favorável ao desenvolvimento da pesquisa. Tanto a professora quanto as crianças me integraram a suas atividades.

¹⁰ Os Diários de Campo são designados por D.C.

A professora se levanta e vem até o armário, no fundo da sala. Pega um livro de história e trás para mim, dizendo a página. Em seguida, volta para a sua mesa e segue mandando essa ou aquela criança fazer a leitura que, em certos momentos interrompe para chamar a atenção das crianças que se distraem. Nesse momento era como se eu também fosse uma aluna dela ou uma estagiária. (D.C. Ago./07).

As crianças rapidamente se familiarizaram com a minha presença e disputavam a minha atenção. No início, curiosas, vinham até onde eu estava sentada, olhavam meu caderno de anotações e queriam saber o que eu escrevia. Quando eu chegava à porta da sala, sorriam e me chamavam para sentar perto delas. No recreio, apesar do espaço amplo, as crianças se concentravam invariavelmente nos mesmos locais e a dinâmica dada era recorrente.

Sentei-me sozinha num canto, observando a movimentação das crianças. A merenda hoje é pão com mortadela e suco. Enquanto aguardavam na fila, conversavam, brincavam, enfim, se mexiam sem parar. Conforme pegavam o pão e o suco, sentavam-se à mesa, geralmente em pequenos grupos. Um grupo se aproximou e sentou-se pertinho de mim e começaram a conversar. Perguntaram se eu não queria pão. Queriam saber se eu sabia os seus nomes e Diogo foi apontando um a um para que eu falasse seus nomes: Artur, Adriana, Tânia, Aline, e Lucas. As crianças riam, surpresas e contentes quando eu acertava seus nomes. (D.C. Jun./07).

Assim como apontado por Cruz (2004), em seus estudos, a acolhida das crianças foi diferenciada por sexo. As garotas foram as primeiras a se aproximarem e rapidamente me inseriram em seus círculos de amizade. Gostavam de conversar, sentar junto e disputavam minha atenção, quando eu participava de alguma atividade com elas. Eram as meninas que vinham mostrar seus cadernos com as lições feitas e os desenhos que haviam criado, ou, ainda, contar suas particularidades e passar bilhetinhos que faziam escondido da professora, durante as aulas. Os garotos, mais arredios, promoveram uma aproximação mais cautelosa. Na sala de aula, lançavam-me olhares curiosos. No recreio, um ou outro se aproximava, quando as meninas estavam ao meu redor conversando, mas rapidamente se desinteressavam e saíam em disparada. A impressão que me dava era de que vinham até onde estávamos somente para saber do que falávamos e, em seguida, iam brincar.

Carvalho (2003, p. 210) faz importantes considerações sobre o lugar da pesquisadora no cotidiano da escola, pois segundo a autora os sujeitos da pesquisa procuram elaborar um lugar para o(a) pesquisador(a) a partir do momento que este/esta inicia o seu trabalho. Assim como descreve Carvalho, sobre situações vividas durante pesquisas suas, no decorrer desta pesquisa me defrontei com duas identidades ou lugares a mim atribuídos pela professora da 4ª

série C. Quando fiz os primeiros contatos com a escola e a professora, de imediato perguntei-lhe sobre a interferência que minha presença na sala de aula poderia causar. A professora, então, comparou-me às estagiárias que normalmente freqüentam as salas de aulas, dizendo: “Para mim não tem problema. Não me incomodo. Eu já estou acostumada com estagiárias na minha sala. Eu acho até bom...”

Assim como Carvalho (2003, p. 210), tal identidade não me desagradou, pois apesar de ter lecionado durante vários anos para crianças e adolescentes de 5ª a 8ª séries, na rede pública estadual e particular, era a primeira vez que estava dentro de uma classe de 1ª a 4ª série para participar de sua rotina diária.

A segunda identidade a mim atribuída pela professora, também semelhante ao descrito por Carvalho, foi a de autoridade intelectual, pelo fato de eu estar fazendo o mestrado na Unesp e ser diretora de escola. A professora disse-me: “Eu também já fiz o mestrado em educação, já dei aula em Faculdade, já fui diretora de escola, já aposentei na rede particular e agora estou no estado, e no ano que vem me aposento como professora de 1ª a 4ª série”. Em outros momentos referiu-se aos inúmeros cursos que havia feito, dizendo que agora não queria fazer mais nada. Essa reação da professora sugere, assim como descrito por Carvalho (2003, p. 210): “necessidade de afirmação da superioridade da prática e da experiência sobre a teoria, todas elas questões articuladas ao tipo de divisão do trabalho intelectual que se verifica em nossa sociedade”.

2.3 – Os instrumentos de pesquisa utilizados

“Se eu determinar com quem eles terão que sentar, você poderá ver as reações preconceituosas deles”. “Acho que seria bom para a sua pesquisa”. “As reações serão muito nítidas para a sua pesquisa”.

(Professora)

2.3.1 – Observações registradas em diário de campo

Na reunião de pais e mestres foi possível conversar com a mãe do Renato e ela me perguntou como era o comportamento dele na classe, já que eu estava assistindo às aulas. Disse que ficava preocupada com a grande amizade dele com o Lucas, pois o Lucas é um menino criado sem mãe e o pai não coloca limites. O Lucas ia praticamente todos os dias na sua casa, brincar com o Renato, ficando até à noite. Era preciso que ela o mandasse para casa, para que o Renato pudesse estudar um pouco. Isso a deixava preocupada.

(D.C. ago./2007)

Sobre a observação, tenho que destacar sua importância nessa pesquisa, vista como técnica e procedimento etnográfico, uma vez que possibilitou variados olhares sobre os sujeitos pesquisados, suas ações, posturas, gestos, olhares, entonações de voz, sendo também dependente da sensibilidade ao outro, do conhecimento acerca do contexto estudado, da inteligência e imaginação científica do(a) pesquisador(a). Nesse sentido, procurei fazer uma descrição minuciosa do contexto, com registros detalhados das interações que ocorreram no grupo classe, vivenciadas pelas pessoas no cotidiano. Foram consideradas, especial e particularmente, as variações existentes na maneira de organização social desse grupo quanto à classe social, cor/raça, sexo/gênero etc.

Iniciei o trabalho de campo pela observação na sala de aula, na Educação Física, e no recreio das crianças. Na perspectiva dos objetivos definidos para este estudo, a observação na sala de aula e nos espaços coletivos, frequentados pelas crianças, se constituiu em instrumento fundamental na coleta de dados, para posterior análise e reflexão acerca das práticas de diferenciação promovidas pela educação escolar, conforme compreendidas pelas crianças. Fruto dessas observações, as epígrafes acima foram retiradas das minhas anotações no diário de campo. Embora a professora tenha sugerido sua intervenção junto às crianças, quanto ao lugar que deveriam ocupar na sala, procurei desenvolver a pesquisa buscando a mínima

interferência no seu cotidiano e, portanto não aceitei a proposta da professora. Em outros momentos, apesar de participar das atividades da classe, como a reunião mencionada acima, me abstei de emitir opiniões quando questionada pelas mães das crianças, que, no presente caso, me destinavam um outro lugar que não o da pesquisadora – me consideravam como a professora.

Procurando seguir o caminho trilhado por pesquisadoras como Rockwell e Ezpeleta, registrei em meu diário de campo aquilo que me pareceu significativo, incomum, bem como fatos que considerei corriqueiros: o primeiro contato com a escola, as conversas com a diretora, com o vice-diretor, com os funcionários, as professoras e as crianças. A descrição da escola, da sala da 4ª série C, as falas das professoras, das crianças, os gestos, as brincadeiras, os desentendimentos, os olhares, os silêncios, as atividades desenvolvidas e as conversas com as professoras e com as crianças. Nessas conversas informais, durante os períodos de observação, concebidas por alguns autores como entrevista informal ou não-estruturada, coletei informações que me forneceram mais dados acerca do ambiente e das pessoas: as normas, práticas e forma de organização que regem o cotidiano escolar, além de mais dados sobre as crianças, suas famílias etc.

A professora termina de passar o texto e andando pela sala vai verificando quem está copiando ou não. Percebe que Lucas não está fazendo a atividade e conversa com o colega. A professora diz alto: “Vou ter que chamar seu pai Lucas?” Em seguida ela vem até onde estou e senta ao meu lado. Lucas agora está copiando. Ela, então, me diz: “Eles têm liberdade para sentarem com quem querem”. (D.C. jun./07).

Durante esse período, dedicado à pesquisa de campo, fiz ao todo 21 registros de observações, com uma média de 4 horas diárias, totalizando cerca de 80 horas. Para a coleta de dados com outros instrumentos, foram necessárias mais doze visitas à classe da 4ª série, que alcançaram mais 60 horas.

Nessa etapa da pesquisa de campo, consegui reunir uma quantidade significativa de material para exame, tendo em vista, especialmente, os dados coletados sobre as crianças e as relações sociais vivenciadas no cotidiano escolar entre elas e delas com os adultos.

2. 3. 2 – Levantamento sócio-econômico

[...] após falar aos pais sobre a pesquisa distribuí os questionários para o levantamento sócio-econômico. Passei a palavra aos pais... Algumas mães presentes falaram que achavam bom que a escola discutisse essa questão do preconceito. Uma mãe declarou que ela ensinava a sua filha a não ter preconceito contra preto, pois na sua família havia pessoas pretas e brancas e ela mesma era mulata, declarou.

(D.C. jun./2007)

Para conhecer melhor as crianças participantes deste estudo, realizei um levantamento sócio-econômico com as famílias, utilizando um questionário com os pais, mães ou responsáveis. Esse questionário lhes foi entregue quando se encontravam presentes em uma reunião de Pais e Mestres, ocasião em que tive a oportunidade de conversar pessoalmente com as mães das crianças, em maioria na reunião, e dois pais. Eles levaram o questionário para casa e depois eu os recolhi com as crianças. Para aqueles que não estavam na reunião, as crianças levaram os questionários e os devolveram dias depois.

Através desse levantamento, obtive informações referentes à composição, idade, escolaridade, profissão e renda familiar, a moradia, religião e a saúde da criança.

2. 3. 3 – Classificação de cor/raça

[...] o que eu ponho aqui? Que cor que é a minha? Paulo me mostra seu braço ao fazer-me esta pergunta. Não posso te responder, digo. Você vai colocar de qual cor você acha que é. Ao ler, depois, vejo que Paulo colocou “cor de pele”.

(D.C. ago./2007)

Como classificar as crianças participantes deste estudo quanto à cor/raça? Eu poderia classificá-las de um jeito, a professora de outro, os responsáveis de outro ainda e as próprias crianças poderiam também classificar-se de outra forma. Assim, classifiquei-as segundo a minha percepção de cor/raça; verifiquei no prontuário do(a) aluno(a) a classificação realizada pelo responsável e utilizei três questões para que as crianças se autoclassificassem, obtendo, dessa forma, as informações quanto a sua cor e pertencimento racial.

Na aplicação das três questões relacionadas à cor/raça, duas delas foram para que as crianças autodeclarassem a sua cor/raça e uma para que escrevessem como elas próprias se

vêm. Nas questões de autodeclaração de cor/raça, empreguei o modelo do IBGE¹¹, para uma questão, e uma pergunta direta, para a outra questão. Apliquei primeiramente a questão aberta sobre cor, em seguida pedi que escrevessem como se viam e, por último, que assinalassem sua cor no modelo do IBGE. Defini essa seqüência para a aplicação das questões, após realizar um teste-piloto com algumas crianças da escola em que sou diretora, quando, então, percebi que, ao ter em mãos as três questões ao mesmo tempo, as crianças respondiam as de autodeclaração de cor/raça seguindo o modelo do IBGE. O levantamento junto ao prontuário das crianças, por sua vez, serviu para verificar como seus pais, mães ou responsáveis haviam declarado a sua cor, no formulário da Secretaria de Estado da Educação, cujo modelo segue a formulação do IBGE.¹²

2.3.4 – Situações-problema

Sentei com um menino da minha sala e ele ficou me xingando de pão-torrado.

(Aluna)

Na minha classe o Raul fica chamando a Adriana de macaca... Ele e o Vítor. E o Vítor xinga ela de neguinha do cabelo duro.

(Aluna)

Outro instrumento utilizado foi a aplicação de três situações-problema envolvendo preconceito, discriminação e tratamento desigual, referente à cor/raça e classe social, para que as crianças falassem sobre elas. Para formular essas questões, também usei questões-piloto, aplicadas com as mesmas crianças já referidas. Tal procedimento possibilitou a elaboração de questões que não induzissem respostas das crianças, permitindo verificar melhor como elas elaboraram e apresentaram suas representações sobre as relações raciais.

Inspirado nos dilemas morais, conforme proposto por Kohlberg, essas situações-problema foram aplicadas com as crianças para investigar seus sentimentos, valores, vivências e percepções acerca de preconceitos explícitos ou implícitos nas suas respostas. A idéia de “inspiração” deve ser tomada em seu sentido literal, pois não se parte, nesta pesquisa, dos

¹¹ Ver modelo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) sugerido pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) para as escolas públicas estaduais – Apêndice B.

¹² A declaração de cor/raça feita pelos responsáveis das crianças consta do Levantamento sócio-econômico das famílias – Anexo 2.

pressupostos de Kohlberg, segundo os quais, todas as pessoas passam por estágios de desenvolvimento morais invariantes e universais que refletem maneiras de raciocinar.¹³

No caso desta pesquisa, a idéia de agência é afeita aos estudos aqui empreendidos, porém, com ênfase explicativa nas dimensões sócio-culturais da vida humana, as quais, em cada realidade histórica particular, produzem os sujeitos, ao mesmo tempo em que por eles são produzidas. Os dilemas ou situações problemas são importantes pelo fato de descentrarem as explicações da vida pessoal dos participantes da pesquisa e lhes proporcionarem maior liberdade de pensamento e expressão. Por outro lado, devido aos processos inconscientes nos quais estamos enredados, ao falar sobre outros e não diretamente sobre nós mesmos, podemos revelar certos aspectos de nossas condutas e percepções do mundo, as quais não seriam expressas facilmente de outra maneira.

Dessa forma, frente à situação-problema, além de emitirem suas opiniões as crianças eram questionadas se já haviam presenciado situação semelhante e, então, contavam casos que haviam ocorrido com elas mesmas ou com outras pessoas, segundo seus relatos. As falas em epígrafe reproduzem dois casos relatados por crianças, quando da aplicação da situação-problema sobre preconceito de cor/raça.

2. 3. 5 – Relatos do cotidiano das crianças

As crianças pareciam contentes por fazer um trabalho para mim. Muitas perguntaram se eu iria lê-lo. Claro, respondi-lhes.

(Pesquisadora)

Esse instrumento de pesquisa utilizado consistiu de uma atividade em sala de aula em que a criança era orientada a fazer um relato de um dia de sua vida¹⁴. Todas as crianças receberam duas folhas de papel colorido, próprias para cartinhas infantis e com desenhos de ursinhos, como forma de estimulá-las no momento da escrita. Orientei-as para que relatassem o que fizeram desde o instante em que acordaram no dia anterior, por exemplo, até o momento em que foram dormir. Disse-lhes para escreverem sobre: onde foram, se brincaram,

¹³ Sua teoria tem origem nos trabalhos desenvolvidos por Piaget. Com o construtivismo de Piaget e com o enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg, aparece o papel do sujeito humano como agente do processo moral (BIAGGIO, 1981, p. 183).

¹⁴ Ver relatos das crianças sobre “Um dia de minha vida” – Anexo D.

onde brincaram, se ajudaram a mãe em casa, o que fizeram, nesse caso; se trabalhavam fora de casa, se cuidavam de outra criança, como vieram para a escola, como voltaram para casa, em que momentos estudaram, se viram TV, em qual horário dormiram etc.

Através dessas produções, conheci mais um pouco do dia-a-dia dessas crianças e o contexto social e familiar em que vivem. Nos relatos, surgiram dados sobre as tarefas que cumprem na casa ou fora dela, as brincadeiras, demais tipos de ocupação das horas vagas, as responsabilidades, com quem se relacionam etc.

2. 3. 6 – Entrevistas gravadas e transcritas

Quem você acha que é negro(a) na sua classe? Ué, negro não! Moreno. Eu, a Adriana, o Rafael e a Tânia.

(Aluno)

A técnica da entrevista semi-estruturada, usada nesta pesquisa, enquanto procedimento metodológico proposto, ajudou na apreensão de determinados aspectos da realidade social dos sujeitos pesquisados que a observação não contempla, induzindo depoimentos reveladores em forma de desabafos pessoais, transformando-se em narrativas de experiências vividas muito importantes para a análise do objeto e contexto social estudado. Escolhida essa técnica, com o uso da gravação, o trabalho posterior de transcrição, tendo o cuidado de registrar as falas das crianças tal qual ocorreram, evidenciou-se que, para um exame do material coletado, seria importante retomar constantemente as leituras, de maneira a deslindar o enredo, ouvir o outro, contextualizá-lo e reinterpretar as relações interpessoais e sociais expressas através das palavras, do silêncio, risos, reticências...

2. 2. 7 – Questionário com professoras

Não vi nenhuma criança ser tratada de forma diferente por ser negra. Nesta escola há muitos negros o que inviabiliza a discriminação por cor preta.

(Professora)

Ao concluir o trabalho com as crianças, apliquei, ainda, um questionário com as professoras da 4ª série C. Os objetivos eram os de ampliar os dados sobre as práticas de interação entre as crianças e os adultos da escola, bem como confrontar tais respostas com o resultado da pesquisa com as crianças. Pensei que, embora as práticas do(a)s professore(a)s não fossem o foco da análise, os seus modos de atribuir significados e diferenciações para as identidades das crianças poderiam ser utilizados para a descoberta de pontos importantes em que se encontravam – convergindo ou divergindo – com o que dizem e pensam as crianças.

As duas professoras da sala foram indagadas sobre: a) suas concepções a respeito das características pessoais e sociais do(a)s aluno(a)s em função da cor, gênero e nível sócio-econômico; b) como concebem e como lidam com as dificuldades do trabalho escolar, quando referidos à sua ação junto a crianças pobres e/ou negras; c) as diferenças no tratamento, formas de avaliação e rendimento das crianças em foco. A entrevista não foi gravada e não tive dificuldade para entrevistá-las, pois as mesmas estavam familiarizadas com a minha presença e acredito que pelo fato de a pesquisa ter o foco na criança não houve resistência alguma por parte delas. Entreguei-lhes o questionário e aguardei que o preenchessem ali mesmo na sala de aula, enquanto as crianças faziam suas tarefas.

2. 4 – A escolha da escola e a 4ª série C

[...] a escola está mais tranqüila. Só funciona durante o dia. Ao perguntar sobre os alunos ele me disse que as 4ª séries são muito fáceis de lidar e os maiores, da 5ª ao ensino médio dão mais trabalho.

(Inspetor de aluno)

Encontrar uma escola para realizar a minha pesquisa não me pareceu difícil de início, mas, no decorrer do percurso, tive algumas surpresas e reveses. A primeira escola que procurei era uma escola pública municipal de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, localizada no mesmo bairro onde trabalho, em Presidente Prudente. Expus meu projeto, em uma reunião de HTPC, e somente uma professora se dispôs a aceitar-me em sua classe, uma 4ª série. Após um mês de observações, a professora pediu que a diretora conversasse comigo, pois não queria mais participar da pesquisa. A professora alegou que sua classe, bastante problemática, segundo sua avaliação, comportava-se de maneira distinta quando eu me encontrava na sala e que isso estava atrapalhando as suas aulas. Explicou que havia crianças com muitos problemas e as mesmas, na minha presença, exibiam um comportamento diferente.

Na segunda escola, pública estadual, acredito que a aceitação por parte de uma só professora, de uma 4ª série também, ocorreu mais em função de a mesma não se dispor a contrariar a diretora da escola, que indicou a sua classe quando apresentei minha proposta de trabalho, em reunião de HTPC. Desde o início, a professora mostrou-se um pouco reticente, chegando mesmo a conversar comigo para dizer-me que achava que, na classe dela, eu não teria oportunidade de investigar casos de discriminação e/ou tratamento desigual. Visitei duas outras escolas, públicas estaduais, onde, por motivos diversos, não foi possível desenvolver a pesquisa. Uma, por se encontrar com reforma no prédio, a diretora considerou que seria difícil me atender nesse momento, quando estavam sem espaço e tempo para analisar minha proposta. A outra não atenderia à diversidade esperada, porque, de acordo com a direção, não havia crianças negras ou muito pobres na escola.

Assim, após um longo caminho de busca por uma escola para realizar a pesquisa, cujo foco seriam as séries iniciais do Ensino Fundamental, encontrei a escola estadual “Professora Iza Ramos” e a professora Maria, com a sua 4ª série C, que me aceitou em sua sala e muito me auxiliou nesse percurso. Mas essa história passo a contar com mais detalhes.

Procurava uma classe que representasse uma diversidade socioeconômica e étnica no âmbito da educação escolar. Escolhi a 4ª série C da escola Iza Ramos, como é comumente

denominada, composta de 29 crianças, sendo 16 meninas e 13 meninos. Considerei que a composição dos alunos dessa classe era bastante representativa da diversidade étnica que se faz presente nas escolas públicas. O grupo de participantes escolhido era, porém, pouco representativo da diversidade sócio-econômica.

Conforme mencionei anteriormente, a condição sócio-econômica dessas crianças era bastante homogênea, visto que as crianças na escola Iza Ramos são oriundas da classe trabalhadora. Entretanto, as diferenças e desigualdades econômicas existiam, produzindo as relações desiguais e os tratamentos diferentes. Todas as crianças são pobres, mas umas são mais pobres do que outras e isto é, visivelmente, percebido pelas crianças. Assim, embora essa realidade não estivesse totalmente de acordo com as características que eu havia imaginado encontrar, a princípio, aceitei o desafio, visto que, em outras quatro escolas visitadas, a situação não se apresentou muito diferente; nelas encontrei menor diversidade étnica, pouca receptividade por parte da(o)s professora(s) e diferenças sócio-econômicas semelhantes às que encontrei na 4ª série C.

CAPÍTULO III

3. AS CRIANÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR

3.1 – Caracterização e contexto da Escola Estadual “Professora Iza Ramos”

[...] enquanto as crianças trabalhavam no texto, a professora me levou até as salas de aulas próximas e foi me explicando como era a escola, antes de sofrer algumas adaptações para atender um número maior de alunos. Laboratório de ciências e biblioteca foram transformados em salas de aula; sala dos professores, secretaria e coordenação foram reduzidas em suas dimensões dando espaço a depósitos e mais salas de aula.

(D.C. set. /2007)

A escola estadual “Professora Iza Ramos”, no município de Presidente Prudente, oferece Ensino Fundamental Ciclo I e II e Ensino Médio. Localizada em um bairro periférico, com pouco comércio local, que dispunha de posto de saúde, uma creche municipal, um salão comunitário, um campo de futebol municipal e igrejas.

Segundo o Plano de Gestão Quadrienal da escola, o bairro possui pouca infra-estrutura e o contexto sócio-econômico e cultural é desfavorecido: a carência é explícita e o cenário é de vulnerabilidade social e juvenil.

Famílias não-nucleares, com baixo nível de escolaridade e despolitizadas constituem a maioria da população do bairro. Há um número expressivo de desempregados (indivíduos que contam apenas com os programas sociais do governo) e de trabalhadores do mercado informal. Muitas famílias são desestruturadas, cujos membros são presidiários, alcoólatras, prostituídos ou usuários de drogas (não é raro encontrar crianças sob cuidados de parentes e até mesmo de vizinhos, apresentando uma grande carência afetiva) (PLANO DE GESTÃO QUADRIENAL da escola, 2007-2010, p. 7).

De acordo com o levantamento sócio-econômico que realizei junto às famílias das crianças tenho que discordar da caracterização que a equipe da escola faz acima e que consta do Plano de Gestão da Escola. As famílias são nucleares, sendo que 42% das crianças vivem em famílias compostas por pai e mãe e mais 12% em famílias que podemos denominar de recompostas com padrastos ou madrastas. Assim, os diferentes arranjos familiares atendendo interesses dos grupos de indivíduos, de acordo com suas necessidades e culturas não podem ser classificados como a não-família ou “desestruturados”. Não há hoje um modelo único de família.

Além dessa importante questão da composição da família, discordo também da generalidade com que o termo despolitizado foi utilizado para classificá-la. Conforme constatei as crianças dessa comunidade são todo(a)s filho(a)s de trabalhadores que, portanto, algum nível de consciência política detém, mesmo que advindo somente de sua prática. Não podemos nós, classificá-los de despolitizados.

A equipe gestora é composta por uma diretora efetiva, um vice-diretor designado e uma professora coordenadora pedagógica. A escola possui, ainda, um núcleo administrativo, composto por 1 secretária de escola e 4 agentes de organização escolar, e um núcleo operacional, com 3 agentes de serviços escolares.

A escola, com aproximadamente 1.000 alunos, funcionava em dois períodos: manhã, das 7h às 12h20 e tarde, das 13h às 18h15. No período da manhã, havia o Ensino Fundamental Ciclo I e II e Ensino Médio, nele funcionavam duas salas de 4ª séries (4ª C e 4ª D) e duas salas de 6ª séries (6ª C e 6ª D), que estavam localizadas no primeiro pavimento. Subindo as escadas havia onze salas que atendiam o(a)s aluno(a)s de 7ª e 8ª séries e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, totalizando 15 turmas. À tarde havia um total de 15 turmas, também, com salas de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do Ciclo I do Ensino Fundamental e 5ª série do Ciclo II.

Conversando com o Sr. Marcelino, inspetor de alunos que lá trabalha há 16 anos, soube um pouco da história da escola. Falamos, inicialmente, sobre o seu trabalho e sobre as crianças da 4ª série. Segundo ele, as crianças são muito boas e não dão problema algum. Os maiores é que são problemáticos e dão muitas preocupações, ele declarou. Ainda, de acordo com ele, seu relacionamento com as crianças é ótimo e elas gostam muito dele. Também falou sobre a dificuldade do trabalho no noturno, dizendo que a melhor coisa que aconteceu foi acabar o curso à noite. Perguntei, então, sobre o fechamento do curso noturno na escola. Ele me informou que o noturno foi fechado em 2003, devido aos problemas com depredação, vandalismo, roubos, assaltos e violência no bairro. A escola tinha muitos problemas com alunos que usavam drogas dentro de suas dependências e pessoas estranhas que invadiam o espaço externo, trazendo drogas e provocando confusões e brigas. A polícia era constantemente acionada, para resolver os problemas com alunos e pessoas estranhas. Ele acredita que isso se devia ao fato de a escola ser localizada num bairro pobre e muito violento.

Hoje, disse-me ele, a escola está mais tranqüila. Só funciona durante o dia. Ao perguntar sobre os alunos, ele me disse que as 4ª séries são muito fáceis de lidar e os maiores, da 5ª ao Ensino Médio, dão mais trabalho.

Entrando na escola Iza Ramos, deparamo-nos de imediato com o estacionamento. Não há jardins. Umhas poucas árvores, ainda pequenas, cercadas por cimento, estão crescendo na

lateral do prédio e futuramente formarão sombra para os carros do(a)s professores. Nos espaços internos também não há jardins ou plantas ornamentais, somente algumas árvores. A escola possui dois pavimentos; embaixo, logo que entramos, vemos um longo corredor em cujos lados temos a sala da direção, a secretaria, banheiros administrativos, salas de vídeo, informática, coordenação, professores, depósito de materiais, biblioteca adaptada e quatro salas de aulas.

A sala da 4ª série C, onde fiz a pesquisa, fica ao pé da escada, no primeiro pavimento e, por isso mesmo, torna-se vulnerável ao barulho nos momentos de troca de aulas e intervalo dos maiores, que passam por ali conversando alto, rindo, gritando e muitas vezes batendo à porta propositalmente. Por esse motivo, a professora Maria preferia trabalhar com a porta fechada. Os aluno(a)s maiores estudam no piso superior, onde há um longo corredor margeado por diversas salas de aula, ocupadas pelas classes de 7ª e 8ª séries e pelo Ensino Médio.

A biblioteca, adaptada, funciona em um espaço muito pequeno, ao lado da sala de vídeo. Na realidade, uma divisória foi colocada na sala de vídeo, reduzindo-a, para dar espaço à biblioteca. Algumas estantes e uma mesa compõem o parco mobiliário. Uma professora readaptada atende as crianças, entregando e recebendo os livros e registrando o movimento num livro de controle de empréstimos. Não há espaço para leitura. No corredor, durante o ano, próximo às salas de aulas, as professoras expõem alguns trabalhos realizados pelas crianças. Algumas crianças, orgulhosas, gostavam de mostrar seu trabalho e faziam questão de chamar-me para vê-lo.

Na escola Iza Ramos, o recreio das 4ª séries é separado do intervalo do(a)s aluno(a)s do Ciclo II do Ensino Fundamental, 5ª a 8ª séries, e Ensino Médio. Logo que saem da classe, as crianças correm para formar uma fila na merenda. A cozinha fica distante da sala da 4ª série, mas logo que saímos pela porta que dá acesso ao pátio, já podemos sentir o cheirinho gostoso da comida, preparada com capricho pelas merendeiras. Algumas vezes comi junto com as crianças e, apesar de simples, a comida era saborosa, cheirosa e quentinha. No pátio da merenda, há várias mesas com bancos compridos, em cada lado. Enquanto aguardam na fila, as crianças conversam, brincam, enfim, se movimentam sem parar. Conforme vão pegando a merenda, sentam-se à mesa, geralmente em pequenos grupos. Apesar da área enorme da escola, as crianças ficam por ali, no pátio, e nas proximidades da porta de acesso ao corredor que leva à sala de aula.

O pátio da merenda é coberto. Numa extremidade estão a cozinha e a despensa, depois as mesas, um grande espaço livre e, na outra extremidade, o palquinho, a sala de Educação

Física e os banheiros dos alunos e alunas. Além do pátio, há uma quadra poliesportiva coberta e outra descoberta. Ao redor das quadras e do pátio há uma grande área intercalada por trechos de terra batida e gramada. O portão de acesso dos alunos vai dar direto ao pátio coberto da merenda. Próximo ao portão e atrás da quadra descoberta fica a casa do zelador, com saída independente.

O palco era utilizado em momentos de festas e comemorações ou eventos especiais, mas, no dia-a-dia, as crianças brincavam ali durante o recreio. Ora subiam, ora desciam, num movimento incansável, talvez pelo simples prazer de estar acima dos demais. O(a)s aluno(a)s maiores utilizavam-no para colocar uma aparelhagem de som durante o intervalo e permaneciam por ali somente para cuidar da música. Terminado o intervalo, retiravam a aparelhagem. Da sala da 4ª série, podíamos ouvir o som dos maiores e, geralmente, as músicas preferidas eram *funk* e *rap*. As crianças gostavam e sabiam até mesmo acompanhar as letras.

Apesar de a escola Iza Ramos não dispor de espaços próprios para atender às crianças de 1ª a 4ª séries, apresentando características mais condizentes com o ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio, as crianças detêm o poder da transformação. Usando a imaginação, elas brincavam felizes com seus pares, nos amplos espaços que a escola oferece, protegidas pelos olhos atentos da inspetora “Vi”, como era chamada, e do Sr. Marcelino.

Na sala da 4ª série C, segundo a minha percepção, havia crianças pardas, pretas e brancas. Ela agregava pessoas de procedências socioculturais bastante homogêneas, com predominância de crianças oriundas de famílias não-nucleares, ou seja, famílias que não são necessariamente compostas de marido, esposa e filhos. São crianças cujos pais e mães são diaristas, operários, trabalhadoras domésticas, motoristas, funcionário(a)s do comércio, funcionário(a)s público(a)s e trabalhadoras do lar. As famílias das crianças residem, em sua maioria, próximo à escola, em residências simples, alugadas, cedidas e, em menor proporção, própria. Ao aplicar o levantamento sócio-econômico com 26 famílias, apenas 16 declararam a renda familiar, ou seja, 60%, cujos valores são: a) 5 famílias ou 32% apresentaram renda inferior ao salário mínimo atual de trezentos e oitenta reais; b) 7 famílias ou 43% tinham renda entre 1 a 2 salários mínimos; 4 famílias ou 25% apresentaram renda acima de 3 salários mínimos. Quando iniciei a observação na sala de aula, havia 29 crianças na 4ª série C, mas, no decorrer do primeiro semestre, 3 crianças saíram da escola, tendo-se transferido, restando 26 crianças.

Quanto à composição familiar, a 4ª série C pode ser considerada um exemplo da diversidade de modelos de famílias presentes na sociedade atual. Nela, 42% das crianças

vivem com famílias compostas por pai e mãe; 34% vivem somente com a mãe; 4% vivem somente com o pai; 4% vivem com o pai e a madrasta; 8% vivem com a mãe e o padrasto; 8% não responderam.

3.2 – A entrada na escola

As crianças me lançam olhares indagadores e sorriem discretamente. A professora passa um texto na lousa e elas o copiam no caderno de português, em silêncio. Uma garota olha para mim e para meu caderno de campo, curiosa.

(D.C jun./2007)

Cheguei pela primeira vez à classe da 4ª série C da professora Maria, no primeiro semestre de 2007. Os procedimentos iniciais com a direção da escola já haviam sido tomados: conversas com a direção, a coordenação e as professoras, bem como a apresentação do projeto de pesquisa. No primeiro contato com a escola, a diretora foi muito cordial e me encaminhou para uma conversa com a coordenadora. Colocou-se à disposição para ajudar-me no que fosse possível e declarou que, desde que alguma professora aceitasse participar da pesquisa, ela não teria nada em contrário.

Apresentei o meu projeto de pesquisa à coordenadora e imediatamente ela considerou que a classe da professora Maria – a 4ª série C – poderia ser um bom ponto de partida para o meu estudo. Ela tomou a iniciativa e me conduziu até a sala de aula da professora. Chamou-a para conversarmos na sala da coordenação. Apresentei-me à professora Maria e descobrimos que já nos havíamos falado anteriormente, pois, em certa ocasião, eu estivera realizando uma pesquisa com aluno(a)s de 7ª séries, em uma escola da rede particular de ensino, cuja coordenadora era justamente ela. Segundo me disse, não haveria nenhum inconveniente que a pesquisa fosse realizada na sua classe e ela gostaria de participar, colocando-se à disposição para me ajudar.

Assim, eu cheguei à sala da 4ª série C; abri a porta, falei bom dia e a professora, sentada em sua mesa, convidou-me para entrar. Ela levantou-se e veio em minha direção. Ficamos lá, na frente das crianças e, então, comunicou: “A professora Deise vai fazer uma pesquisa aqui na classe”. Sem entrar em detalhes, falei para as crianças que eu ficaria algum tempo com elas na escola, que me chamava Deise e que também era professora. Expliquei que

estava fazendo uma pesquisa com crianças, sobre suas conversas e brincadeiras, as amizades e grupos de amigos, como se relacionavam entre si e com os adultos da escola.

As crianças tinham seus olhares fixos em mim, mas nada perguntaram. Falei para a professora que ficaria sentada no fundo da sala. Sentei-me na última carteira da fileira próxima à janela, atrás de duas garotas, o que me permitia ter uma visão geral da sala de aula; lugar que acabei ocupando nos meses seguintes, pois, com raríssimas exceções, as outras crianças não se sentavam perto das garotas e, portanto, esses lugares ficavam vagos, invariavelmente. Porém, isso é outra história, que será discutida conforme forem expostos os demais resultados desta pesquisa.

As carteiras sempre eram ocupadas por duplas de garotos e duplas de garotas, com exceção de uma ou outra dupla composta por um garoto e uma garota. Alguns garotos sempre sentavam sozinhos e havia uma garota que também estava sempre só. É perceptível a separação por sexo. Meninos de um lado e meninas de outro. Será essa separação fruto de decisão das próprias crianças? – perguntei-me, logo de início. Será uma determinação da professora? Ou será consequência da cultura predominante em nossas escolas, que separa desde cedo meninos de meninas? Assim como observei a separação de meninos e meninas, na sala de aula, vi que a maioria das garotas possuía estojo e mochila na cor rosa.

Na 4ª série, nem todas as crianças estavam alfabetizadas; havia garotas que não sabiam ler e ficavam desenhando quietas em seus lugares ou se distraíam com alguma coisa, bem como garotos que também não liam. 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, segundo ela, 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-me: “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).

As paredes da sala de aula, de um tom areia, contrastavam com a porta, as janelas e as bordas da lousa azul escuro e o chão vermelho escuro, liso, brilhante e limpo. Nas paredes havia trabalhos das crianças em cartolinas, um calendário, um cartaz para marcar os aniversariantes do mês, um cartaz de boas-vindas e um de palavras mágicas, indicando quando as crianças deveriam dizer: a) obrigado; b) por favor; c) com licença. Havia também o horário das aulas, lembretes acerca das tarefas, orientando-os quanto ao cumprimento de prazos, melhor horário para estudo, as condições ideais do ambiente para estudar; cuidados no

uso do banheiro, do caderno, no recreio e cuidados com o material escolar. Havia, ainda, cartazes com vogais, alfabeto e seqüências de contagem, porque a classe da 1ª série ocupava a mesma sala, no período da tarde.

No fundo da sala, um armário com chave, onde a professora guardava o seu material: livros, papéis, caixas com lápis de cor, tesouras, réguas e outros. Ao iniciar a aula, a primeira atividade do dia na classe da 4ª série C consistia na oração que a professora fazia com as crianças, independentemente da inclinação religiosa de cada um(a). Em seguida, a professora colocava na lousa o cabeçalho com a data e uma frase do dia:

Não permitas que alguém saia de tua presença menos melhor do que quando chegou
(Madre Tereza de Calcutá). (D.C. ago./07)

Além da professora Maria, a 4ª série tinha também uma professora de Educação Física, Cidinha, e outra de Educação Artística, Sônia. A professora Cidinha, mais jovem, alta, de porte atlético, fazia a alegria da garotada, quando se propunha a dar aula livre na quadra esportiva. Normalmente, quando as professoras Cidinha e Sônia assumiam a classe, as crianças desfrutavam de maior liberdade e, nesses momentos, conversavam, andavam pela sala, mexiam umas com as outras, faziam brincadeiras e, às vezes, se desentendiam por algum motivo aparentemente banal aos nossos olhos de adultos. Isso acontecia até o momento em que exigiam atenção. Nas aulas de Educação Física, todas as crianças ficavam quietas em seus lugares, quando a professora Cidinha as ameaçava, dizendo que não sairiam da classe.

A professora Cidinha senta-se à mesa e faz a chamada por números. Alguns meninos pedem para sair. As crianças agora estão agitadas, conversam e alguns andam pela sala. Os garotos mexem com a Marina e a Beatriz. A professora coloca uma atividade na lousa e pede que eles copiem. “Hoje não haverá aula lá fora; amanhã terão aula livre”, continuou a professora. Alguns alunos reclamam e a professora alerta: “Sem ficar com esses bicos, caras feias... Que mania de fazer bico, reclamar... Não vão conseguir nada. Amanhã olho o caderno”. (D.C. jun./07).

A professora Maria exercia um controle mais rígido sobre a classe; as crianças permaneciam quietas e sentadas em seus lugares praticamente todo o tempo. Só conversavam quando ela permitia e, se, por acaso falavam baixinho entre si, imediatamente ouviam a professora chamar-lhes a atenção e exigir silêncio. Era comum, mesmo estando de costas para a classe, na lousa, a professora sem se virar, dizer:

Quem está conversando? Tenho certeza que quem está conversando não está trabalhando.
(D.C. jun./07).

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

As crianças conversavam mais baixinho ainda, para a professora não ouvir. Observei que tanto meninos quanto meninas conversavam, apesar do controle imposto pela professora. Na hora do recreio, as crianças formavam fila para sair da classe, sob os cuidados da professora Maria, que ficava à porta até que todas saíssem. Ao som da campainha para o recreio, era comum ouvi-la dizer: “Em fila indiana”. As crianças corriam para a porta e formavam uma longa fila; invariavelmente, os garotos primeiro e as garotas depois. Segundo o relato das próprias crianças, ao formar a fila, a professora mandava os garotos ficarem na frente para evitar que os mesmos empurrassem as garotas, pois esse era o costume deles.

Havia sempre muita interação entre as crianças, no recreio. Alguns brincavam na quadra, e qualquer coisa servia como bola para os meninos jogarem. Garotos e garotas “mexiam” uns com os outros, ora com palavras, ora com toques sutis, sendo que as verbalizações poderiam ser elogiosas ou ofensivas, e as interações físicas agradáveis e aceitas, ou desagradáveis e rejeitadas veementemente. Da mesma maneira como observado por Telles (2005), havia uma separação por grupos de meninos e meninas, tanto nos momentos livres do recreio e das aulas de Educação Física, quanto nas atividades em sala de aula. Essa separação por sexo, no entanto, não impedia que acontecessem interações entre os grupos, amistosas ou não, conforme pude constatar através de minhas observações. Assim, sob a perspectiva racial, observei que havia o grupo de garotas percebidas como brancas, o grupo das garotas pardas e o grupo das garotas pretas, composto somente por Adriana e Tânia; havia, ainda, o grupo dos garotos brancos e pardos, misturados, e o grupo dos garotos pretos, que, invariavelmente, se agrupavam com Adriana e Tânia, independente de sexo.

As carteiras estão ocupadas por duplas de meninos e meninas. Rita fala alguma coisa para a professora sobre um menino. O menino diz: “Cala a sua boca!” Ao que Rita retruca: “Vem fazer eu calar!” A professora não intervém... Comenta alto: “A Rita vem toda bonitona para a escola.” E continua lá, na lousa, passando outra atividade. Rita sai da sua carteira e vai até a carteira do menino, sacode-lhe a cabeça e lhe mete o pé. Não usa força... O garoto ri, fala alguma coisa sobre o namorado dela e ela volta ao seu lugar. (D.C. Jun./07).

3. 3 – As crianças entrevistadas: quem são elas?

Tânia, 11 anos, parda – segundo sua percepção –, baixo rendimento escolar, de acordo com a professora, renda familiar média por pessoa R\$140,00 – fonte: levantamento sócio-econômico.

“Ah, eu aprendo quando eu vou na cidade... Eu sei ir na cidade sozinha”. Tânia

Tânia foi a primeira garota a se aproximar de mim, quando cheguei à classe da 4ª série C, talvez porque, invariavelmente, eu me sentasse próximo a ela e de sua colega e par constante, Adriana. Não que fosse proposital, mas era próximo às duas garotas que se encontravam os lugares vagos na sala de aula. As duas estavam sempre mais distantes do restante das crianças. No primeiro dia de observação, na classe, ela me olhava com ar de curiosidade e sorria disfarçadamente, para algum tempo depois puxar conversa, perguntando o que eu fazia, como era o meu nome e o que eu escrevia. Sua voz rouca, inconfundível, ficou-me na memória.

Tânia é uma garota de 11 anos, comunicativa, muito meiga e tranqüila, pouco acima do peso para sua altura e idade – ela se acha gordinha – parda, segundo declaração sua e de sua mãe, preta, segundo minha percepção, cabelo castanho crespo cuidadosamente penteado e preso com prendedores elásticos coloridos e “tic-tacs” para segurar mechas mais rebeldes, que, às vezes, teimavam em escapar. Na sala de aula, Tânia gostava de conversar com Adriana, e muitas vezes eram repreendidas rispidamente pela professora Maria. Pela manhã, chegava sempre de banho tomado, com aroma de sabonete, vestida de maneira bem simples, uma havaiana nos pés e com muito sono. Nas primeiras horas do dia, Tânia ficava quieta, deitada sobre o braço na sua mesa de trabalho e, não raro, de olhinhos fechados, chegava a tirar uns cochilos, mas quando alguém mexia com ela, zangava-se. Ela mesma dizia que era mal humorada pela manhã.

Na escola Iza Ramos, as crianças, ao chegar, tomam o café da manhã, antes de se dirigirem para as salas de aula. Mais tarde, no horário do recreio – às 10h30 – elas almoçam.

Passadas as primeiras horas da manhã, lá pelas 9h, Tânia abria o seu caderno e começava a desenhar. Independentemente da aula ministrada; o livro indicado pela professora ficava aberto sobre a carteira e ela permanecia desenhando em seu caderno. Às vezes, Tânia, bem como outras crianças, colocava o livro de pé para que a professora não visse que fazia

outra coisa – no caso dela, desenhava. Durante os meses em que freqüentei a classe, ganhei diversos desenhos feitos por Tânia, especialmente para mim. Certa ocasião, dei-lhe de presente uma caixa de lápis coloridos e um bloco para desenhos, que ela adorou. Raras vezes copiava um pouco das lições que a professora passava na lousa. E, em muitos momentos, vi que Tânia brincava com Adriana – faziam bilhetinhos, desenhos e brincadeiras de mão, conforme seu depoimento, durante a entrevista.

Você brinca na sala de aula?

... Brinco de bate laranja e de um monte de coisa. Aquela brincadeira lá: um caminhão de laranja passou por aqui... Quantas laranjas ele trouxe? Aí a gente vai contando e batendo a mão... E de “adoleta” . É essas brincadeiras. (Tânia, set/2007).

Tânia não sabia ler e escrever e, segundo a avaliação de sua professora, estava na fase silábico-alfabética, tendo freqüentado o reforço após as aulas, às terças e quintas-feiras, durante todo o ano. Durante a entrevista, ao ser questionada sobre as aulas do reforço, Tânia declarou gostar mais dessas aulas do que das aulas da professora Maria. Contudo, não soube explicar o motivo. Depreendi de suas falas que a professora Maria passa muitas lições de que ela não sabe a resposta e, no reforço, a professora trabalha somente com produção de texto, para reforçar a leitura e a escrita. A proposta de produção de texto da professora do reforço atende à fase do processo de alfabetização em que a criança se encontra. Para Tânia, a maior dificuldade na escola seria “[...] fazer lição quando a professora passa, assim, a resposta e eu não sei”. Ainda, de acordo com Tânia, na escola, ela aprende nas seguintes situações:

O que você aprende na escola?

Na Educação Física nós aprende um monte de coisa que a professora passa pra nós. Ela ensina um monte de coisa pra nós. Ela brinca de vôlei. Na Arte nós aprende um monte de desenho sabia? Faz um monte de desenho bonito lá. (Tânia, set/2007).

Do lado de fora da escola, ela considera que aprende na rua e no projeto Criança Cidadã. O projeto Criança Cidadã é um serviço de complementação à escola, desenvolvido pela prefeitura municipal de Presidente Prudente, em núcleos descentralizados, localizados em regiões com concentração de pobreza, atendendo crianças de 7 a 14 anos. As crianças da escola Iza Ramos são atendidas no núcleo da Vila Iti, que funciona no Ginásio de Esportes. Tânia sai da escola às 11h30, vai até sua casa e depois vai a pé para o projeto, onde cumpre as atividades até às 16h30. No projeto, as crianças recebem uma refeição antes de retornarem à sua casa.

E fora da escola, você aprende?

Aprendo ir na cidade sozinha. Vou no projeto sozinha. Tem natação... Dá desenho, conta historinha; primeiro ela conta tudo certinho e depois ela fala: o que quê aconteceu com isso, aquilo? Quem responder ganha. Aprendo a fazer bolo, mas agora nois (sic) num faz mais porque a professora não está mais lá. (Tânia, set/2007).

Tânia mora com a mãe, o padrasto, uma irmã mais velha, que cursa a 7ª série na mesma escola que ela, e um irmãozinho de 6 anos que estuda na pré-escola. Seus pais têm o Ensino Fundamental incompleto. A casa da família é própria, de alvenaria, simples e com cinco cômodos, e a renda familiar de R\$ 700,00 – setecentos reais - advém somente do trabalho do padrasto. A mãe de Tânia não compareceu às três reuniões da escola, das quais participei, e, segundo a professora Maria, “[...] Tânia é completamente abandonada e a mãe não vem à escola”.

Na escola, Tânia tem um grupo de amigo(a)s mais restrito que está sempre reunido nos momentos de atividades escolares e de brincadeiras. Fazem parte do grupo: Adriana, Diogo e Paulo. Adriana é sua companhia em praticamente todos os momentos. Dentre as outras crianças da classe, Diogo e Paulo são os únicos que dispensam atenção e demonstram amizade pelas garotas constantemente. Quando lhe perguntei sobre a sua relação com as garotas da classe, ela respondeu-me: “Ah não! Não gosto de ninguém! Só da Adriana, do Diogo e do Paulo”. “Por quê?”- eu lhe perguntei. “Sei lá... Porque sim. O resto é tudo chato”.

Em casa, Tânia ajuda a cuidar do irmão menor e vai junto com a irmã buscá-lo na creche. Gosta de assistir a novelas, desenhos do pica-pau e brincar na casa da amiga Adriana, que mora na mesma rua. Às vezes, ajuda Adriana a arrumar a casa, para depois poderem brincar na rua.

Adriana, 10 anos, é preta - segundo sua percepção –, baixo rendimento escolar, de acordo com a professora, renda familiar média por pessoa R\$ 38,00 – fonte: levantamento sócio-econômico.

“Acho a Ísis mais inteligente porque tudo que a professora dá ela copia tudo certo e depois faz tudo certo”. Adriana.

Adriana é a amiga inseparável de Tânia. Moram na mesma rua e brincam juntas na escola e na rua. Mais tímida do que Tânia, é de pouca conversa e muito reservada. Filha de pais separados, mora com a mãe e tem duas irmãs mais novas, com sete e três anos. A renda mensal declarada pela mãe, que é catadora, é de R\$ 150,00. Residem numa pequena casa alugada, de alvenaria, com quatro cômodos. A mãe tem o Ensino Fundamental incompleto. O pai mora em um município próximo, e Adriana sente bastante a falta dele. Em agosto, ela fez uma cartinha e um desenho para o pai, deixando que Tânia viesse mostrá-los a mim. Tímida, ficou me olhando enquanto eu lia sua cartinha e Tânia me explicava que o pai dela morava na outra cidade e que, quando ele viesse vê-la, receberia a carta e o desenho. Na carta, Adriana dizia para o papai, César, que estava com muita saudade e que a sua vida estava ruim naquele lugar. Ela desenhou um coração partido em duas metades: de um lado estava ela, Adriana, e de outro o papai César.

Adriana é uma garota bonita, preta - de acordo com minha percepção; a mãe não preencheu a sua declaração de cor/raça. É alta e gordinha, cabelos castanhos; suas roupas são mais simples e gastas do que as da maioria das crianças, e quase sempre ela chega à escola com o cabelo crespo rebelde despenteado, chamando a atenção para si. Em diferentes ocasiões, vi as crianças fazendo comentários sobre o cabelo, as roupas ou a cor de Adriana. Por isso mesmo, Adriana, assim como Tânia, não tem amizade com as garotas e garotos da classe, mantendo um grupo restrito conforme já mencionei. Nas respostas, durante as entrevistas, ficaram evidentes diversos comentários sobre Adriana:

Quem você acha mais bonita na sua classe? Por quê?

É a Lívia, mas eu não gosto dela. Porque ela é muito exibida; fica cochichando da Adriana e de mim. Ela tem o cabelo meio louro com preto e o olho dela é azul. Não, não... Verde. (Tânia, Set/2007).

Quem você acha que é pobre na sua sala?

A Adriana.... Já fui na casa dela... Sei lá... A professora quis dar gel pra ela, eu não quero não... eu não to precisando... se eu quiser eu compro. (Tânia, Set/2007).

Você sabe o que a professora costuma falar sobre o(a) aluno(a) que foi excluído de algum grupo ou brincadeira?

[...] que nem a Adriana... A professora costuma falar por causa que toda vez ela vem com o cabelo daquele tamanho pra escola... Adriana, você precisa pentear o cabelo antes de vir pra escola...Aí, a professora até deu um gel pra ela passar, né? Aí ela falava: Adriana, tenha bons modos... Por causa que a Adriana é cheia de dar risada... Aquela risada alta dela... Um dia ela deu risada e a professora tava na lousa... Tava ela e a Tânia conversando... A professora virou e falou um monte pra ela. (Diogo, Set/2007).

Quem você acha que é pobre na sua sala?

[...] a Adriana porque ela tem uma casa que é atrás... Tipo um terreno baldio e na frente tudo cheio de capim, essas coisas... Onde ela mora tinha tipo um barracão... Ela mora perto

da minha casa. Ninguém gosta dela eu acho. Porque ela é tipo pobre... A roupa dela é tipo rasgada, assim. Acho que o Diogo e o Alex também. (Renato, Set/2007).

Você sabe porque a Miriam gritou com a Adriana quando esta esbarrou nela?
Porque ela não gosta da Adriana por causa da cor dela. (Débora, Set/2007).

Por que a Adriana não tem vindo às aulas?
Ela 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. (Profa., Set/2007).

Nos estudos, Adriana tem um desempenho abaixo da média; sabe ler e escrever com bastante dificuldade e não consegue acompanhar satisfatoriamente as atividades que a professora desenvolve. Para ela, é mais inteligente quem consegue copiar tudo que a professora passa na lousa. É uma garota alegre, risonha, carinhosa, e gosta muito de conversar e brincar com a amiga Tânia, durante as aulas. No recreio estão sempre juntas, brincando. Quando as outras crianças mexem com ela, discute, argumenta, questiona e, às vezes, revida com xingamentos ou conta para a professora.

Ao sair da escola, às 11h30, Adriana vai para casa e, à tarde, fica no projeto Criança Cidadã até às 16h30. Assim como as outras crianças que freqüentam o projeto, lá ela almoça e toma o lanche da tarde, antes de ir para casa. Quando volta para casa, Adriana passa pela creche para buscar a irmã menor. Depois, brinca com a amiga Tânia até o início da noite e tem como tarefa arrumar a casa para sua mãe e olhar as duas irmãs menores. Assiste a novelas até a hora de dormir.

Diogo, 10 anos, pardo – segundo sua percepção –, baixo rendimento escolar, de acordo com a professora, renda familiar média de R\$ 70,00 por pessoa – fonte: levantamento sócio-econômico.

“[...] Se fosse pobre não ia ter caderno, não ia ter lápis, não ia ter estojo”. Diogo

Diogo é um garoto de 10 anos, bonito, muito simpático, pardo, segundo declaração sua e de sua mãe, e preto, segundo minha percepção; de aparência humilde, magro, cabelos castanhos curtos - quase sempre escondidos sob o boné; calado na sala de aula e com poucos colegas. Faz parte do grupo de Tânia, Adriana e Paulo. Além do seu grupo, em geral, conversa e brinca somente com Renato, Renan e Lucas. No recreio e na Educação Física,

geralmente fica junto ao seu grupo. Enquanto a maioria dos garotos joga bola na quadra, Diogo brinca com as garotas. Apesar de ser muito amigo de Adriana e preto, como ela, - de acordo com a minha percepção, algumas vezes ouvi Diogo ofendê-la com apelidos preconceituosos, devido à sua cor/raça.

Diogo mora com a mãe, um irmão mais velho, que está na 7ª série da escola Isa Ramos, e uma irmã menor, de 5 anos. Os pais têm Ensino Fundamental incompleto, e a mãe, doméstica, é responsável pela renda familiar de R\$ 280,00 – duzentos e oitenta reais. Residem com a mãe em uma casinha humilde de madeira, cedida, com apenas dois cômodos. Têm uma vida bastante difícil. Diogo faz as refeições na escola e no projeto Criança Cidadã. Pega a irmã na creche e, ao chegar em casa, gosta de assistir a TV e brincar até à hora de dormir. Uma das crianças, ao comentar quem considerava pobre, fez a seguinte colocação:

Quem você acha que é pobre na sua sala?

... mas eu vejo as pessoas falar do Diogo. Assim: que a mãe do Diogo passa nas casas; meu colega mesmo falou pra mim que... que a mãe do Diogo passa na casa da Gabriela pedindo comida pra mãe dela. (Débora, Set/2007).

Na escola, Diogo se senta sempre sozinho; às vezes passa horas entretido com brincadeiras solitárias, na sua carteira – são pedacinhos de borracha, de giz colorido, lápis, canetas, tampinhas de caneta, apontador e outras coisinhas que, como num passe de mágica, transformam-se em exércitos em miniatura, vivendo grandes batalhas. Outras vezes, Diogo permanece quieto, de cabeça baixa, com o livro aberto à sua frente, em pé, para a professora não vê-lo, como se isso fosse possível. Outras vezes, copia as lições que a professora passa na lousa, mas tão lentamente, que não consegue acompanhar o restante das crianças. Contudo, entre os garotos da classe, Diogo é um dos poucos que lê e escreve de maneira satisfatória.

Perto de mim, Diogo e Paulo brincam, cada um em sua carteira, com seus materiais (lápis, borracha, apontador, tampinhas de caneta, pedacinhos coloridos de giz de cera) como se cada peça fosse parte de um exército imaginário, com as tropas posicionadas para o ataque. Perguntei para Diogo do que brincavam e ele me esclareceu que era de soldado. (D.C., Jul/2007).

Sentada atrás, percebo que algumas crianças não acompanham a leitura e estão imersas em seu mundo particular. Diogo brinca sozinho em sua carteira com tampinhas, borrachas, moedas e apontador. Ele está em outro mundo, de fantasias. O livro está aberto, esquecido sobre a carteira. Próximo a ele, Paulo também tenta brincar com pequenos objetos em sua carteira, mas a professora, atenta ao que ele faz, seguidas vezes chama a sua atenção e faz com que ele mude o livro de posição. Olho para o outro lado e vejo Tânia sozinha, já que hoje Adriana faltou. Deitada sobre o seu livro, mordiscando pequenos pedacinhos de pão que ela vai tirando da sua mochila. Depois que acaba de comer, coloca o polegar na boca e de olhos fechados fica qual um bebê com sua chupeta. (D.C. Set/2007).

Renan, 10 anos, pardo – segundo sua percepção –, baixo rendimento escolar, de acordo com a professora, renda familiar média de R\$ 169,00 por pessoa – fonte: levantamento sócio-econômico.

“Eu só venho aprender, brincar e estudar. Se eu ficasse em casa eu ia ficar burro, não ia saber ler nem escrever”. Renan

Essa fala é de um garoto muito vivo, bonito, de 10 anos, bastante crítico, chamado Renan. Fiquei surpresa com Renan, pois, ao entrevistá-lo, mostrou-se bastante à vontade e me forneceu muitas informações interessantes. Renan é pardo, segundo sua declaração e de sua mãe, mas, na minha percepção, é preto. É um garoto forte, cabelos castanhos escuros bem curtinhos, alegre e simpático. Tem muitas dificuldades na escrita, mas não frequentou o reforço durante o ano. Não foi assistido em nenhum projeto social, porque mora com os pais e a avó, que fica em casa com as crianças.

Os pais de Renan têm Ensino Fundamental incompleto; a mãe é faxineira e o pai cozinheiro. A renda familiar é R\$ 845,00 – oitocentos e quarenta e cinco reais – e, além de Renan, o casal tem uma jovem de 14 anos e um menino de 9 anos; ambos estudam também na Isa Ramos. Vivem em uma casa própria, de alvenaria, com seis cômodos.

Após a escola, Renan gosta de brincar com o primo, assistir a desenhos na TV e jogar videogame. Renan não brinca na rua; fica dentro de casa.

Na escola, Renan costuma se sentar sozinho. Faz as atividades e copia as lições que a professora passa na lousa. No recreio, sua brincadeira preferida é na quadra, jogando bola com os outros garotos. Gosta muito de conversar e mexer com as outras crianças, durante as aulas. Mexe com as garotas e estas revidam com xingamentos. Não responde, quando a professora chama a sua atenção; fica quieto. Renan é preto e, no entanto, às vezes, faz provocações e ofende as garotas pretas como ele, chamando-as de nomes pejorativos, em especial a Adriana. Durante as entrevistas, algumas colocações foram feitas nesse sentido.

Você já foi xingada ou maltratada por alguém na escola ou na sala de aula? Como aconteceu?

Já, na escola e na sala de aula também. Ah, eu fico lá fazendo as coisas... eu e a Tânia. Aí o Renan pega e fica xingando eu de gorila, essas coisas...Só o Renan. (Adriana, Set/2007).

Porque nenhuma criança senta com a Adriana?

Porque é assim... Tem uns moleques que começa a xingar a Adriana de feia, de não sei o quê, cabelo de vulcão... O Renan é um. Assim... Eu acho que não deveria xingar. Por exemplo, se eu não gosto daquela pessoa, não tenho que ficar lá xingando aquela pessoa disso, daquilo. Se você não gosta, não gosta. (Marina, Set/2007).

Marina, 10 anos, parda – segundo sua percepção –, bom rendimento escolar, de acordo com a professora, renda familiar de R\$ 350,00 por pessoa – fonte: levantamento sócio-econômico.

“Eu não sou muito de fazer, mas eu faço minha lição também. Minhas notas são boas, mas eu sou muito de conversar. Eu fico conversando, dando risada, correndo na sala”. Marina

Convivendo com Marina, percebemos de imediato sua facilidade de comunicação e liderança. Marininha, para os mais íntimos, devido ao fato de ser baixinha, o que, aliás, detesta, é uma garota muito alegre, de 10 anos, parda, cabelos castanhos longos, encaracolados, que normalmente estão presos num rabo de cavalo, como se diz. Veste-se bem, sempre combinando cores e tons. Gosta de usar maquiagem, bijuterias e adornos no cabelo; é bastante vaidosa.

No dia 14 de agosto, apliquei na classe duas questões para verificar como as crianças se declaram quanto à cor da sua pele e uma questão para verificar como elas se vêem fisicamente, ao se olharem em um espelho. Marina respondeu da seguinte forma a essa última questão:

Eu me acho meio gordinha, meus cabelos anelados; eu acho o meu rosto meio redondo, não gosto de ser baixa, acho bonita pessoas que usam maquiagem e brinco. (Ago/2007).

Quando Marina nasceu, sua mãe tinha apenas 15 anos e havia deixado a escola na 6ª série. No ano seguinte, nasceu Rafael e, passado um tempo, sua mãe ficou viúva, de acordo com seu depoimento. Hoje, moram a mãe, o padrasto, Marina, Rafael e o irmãozinho menor, de 3 anos. Somada a renda da mãe, diarista, com a do padrasto, a família sobrevive com R\$ 1.400,00 – um mil e quatrocentos reais – e mais a ajuda do governo, proveniente do Programa Bolsa-Família, que recebe, porque as crianças freqüentam a escola. Moram em casa simples, alugada, de madeira, com 7 cômodos.

Marina toma o café da manhã na escola, como a maioria de seus colegas de classe. Após as aulas, vai para casa, assiste TV, arruma a casa e brinca. A mãe chega por volta de 17h30, vai para a escola à noite – retomou os estudos – e Marina fica tomando conta dos irmãos. Seu padrasto chega à 19h30min – Marina chama-o de pai – e ela arruma o jantar para eles; depois assiste a novelas até a hora de dormir.

Na escola, seu desempenho é bem acima da média. Tem notas boas, lê e escreve bem, faz as lições de casa e as atividades na sala de aula. Conversa e brinca bastante durante as aulas. Gosta de sentar-se com a amiga Beatriz e juntas brincam com batom, espelho, bilhetinhos e outras brincadeiras costumeiras entre as garotas. Certa vez, registrei a seguinte brincadeira das duas garotas, em meu diário de campo:

Beatriz tira a blusa de manga longa que vestia sob a camiseta do uniforme, para em seguida vesti-la novamente. Fica assim, brincando com a roupa sob o olhar atento de Marina, sentada junto a ela. Conversam e riem baixinho. Não começou a copiar a atividade. Beatriz continua mexendo com a blusa. Enrolou a blusa e colocou-a dentro do seu casaco de moletom dando-lhe o formato de um bebê imaginário que ela, em seguida, ajeita no braço e começa a ninar. Depois, deita esse suposto bebê sobre seu colo. Tenta pegar o gorro rosa de Marina para colocá-lo em uma das extremidades do embrulho que fez com as suas blusas, simulando a cabeça do bebê, mas Marina não deixa. Marina também brinca com seu estojo revestido por uma blusa, como se fosse um bebê, e pega o gorro que Beatriz queria e o coloca em seu bebê. Beatriz e Marina conversam todo o tempo com a colega que senta à frente delas. Marina deixa seu bebê imaginário sobre a carteira enquanto Beatriz deixa o seu sobre o colo. Beatriz começa a escrever, mas pára para ninar seu bebê de vez em quando. (D.C. Jun/2007)

Renato, 10 anos, branco – segundo sua percepção –, ótimo rendimento escolar, de acordo com a professora, renda familiar média de R\$ 70,00 por pessoa – fonte: levantamento sócio-econômico.

“Racismo pra mim é porque a pessoa é negra e outro de outra raça fica xingando ela”.
Renato

Renato é um garoto reservado, de poucas palavras, dedicado aos estudos, olhos claros, de uma tonalidade verde, cabelos castanho-claros, forte, esperto e apontado pelas crianças e por sua professora como o mais inteligente da classe e o melhor aluno em aprendizagem e comportamento. Renato sempre estava sentado na primeira carteira, próximo à mesa da professora, junto com o colega Alex. Ao perguntar a Andressa, durante a entrevista, quem ela considerava o melhor aluno da classe, obtive a seguinte resposta: “O Renato, porque ele faz certo todas as coisas e a professora tudo é do lado do Renato... Tem conta que a professora passou e ele já sabe fazer”.

Em várias ocasiões presenciei Renato auxiliando colegas da classe com as atividades que a professora havia dado; invariavelmente ele terminava antes dos demais e, então, ia de

carteira em carteira ajudando as outras crianças que apresentavam mais dificuldades. A professora não se incomodava com essa atitude de Renato, pelo contrário, incentivava-o, através de elogios e comentários. Algumas crianças sempre dirigiam-se a ele para esclarecer suas dúvidas ou simplesmente para conferir os resultados que encontravam em seus cálculos, com aqueles encontrados por Renato.

Certa vez presenciei Renato tentando ajudar Tânia, que não lê nem escreve, mas a professora chamou a sua atenção, mandando que deixasse a garota fazer sozinha.

Renato, assim como a maioria das crianças, disse que gosta da escola e das suas professoras; declarou ter menos afinidade somente com o estudo da arte. Considera a escola importante “para arranjar trabalho”, conforme declarou e acredita que na escola aprende a “não desrespeitar as coisas, a não brigar e nem xingar”. Nas aulas de Educação Física, bem como no intervalo do recreio, Renato joga futebol na quadra com os outros garotos.

Renato, segundo o levantamento sócio-econômico, mora com a mãe, diarista, e uma irmã de 3 anos, em uma casa cedida, com 5 cômodos. Apesar de ter declarado que não aprende nada fora da escola, Renato frequenta um Projeto Social à tarde, onde brinca, faz as lições da escola e atividades de recreação, conforme afirmou, ao relatar como é o seu dia-a-dia.

Miriam, 10 anos, branca – segundo sua percepção –, bom rendimento escolar, de acordo com a professora, renda familiar média de R\$ 100,00 por pessoa – fonte: levantamento sócio-econômico.

Eu acho que precisa ir pra escola pra aprender e pra arrumar um bom serviço. Miriam

Miriam é uma bela garota de longos cabelos castanhos, olhos também castanhos, um pouco calada, simpática, de aparência bem cuidada, sempre bem comportada na sala de aula e bastante ativa durante o recreio, quando então brinca com as colegas da classe. Mora com a mãe e dois irmãos e uma irmã, todos mais velhos do que ela. Moram em uma casa cedida, com 5 cômodos.

O pai, conforme ela contou-me durante a entrevista, mora e trabalha na Austrália e sempre vem ao Brasil no fim do ano para vê-los. Nas palavras dela: “tem gente que pensa que

eu sou rica porque meu pai mora na Austrália. Não tem nada a ver... Ele vai no início do ano e vem em novembro. Ele vem e depois ele vai”.

Quando indagada sobre sua cor, Miriam se declarou branca e ao se ver num espelho “acha o seu cabelo bonito e se acha bonita, só que um pouco gordinha”.

Durante o período em que estive na sala de aula fazendo observações, notei que Miriam não tinha amizade com as crianças pretas, na minha percepção, e, então, não brincava, conversava ou sentava-se com elas. Ao contrário, algumas vezes percebi uma certa animosidade entre as garotas e os garotos preto(o)s e Miriam. Nas entrevistas algumas crianças declararam que não gostavam dela, pois achavam-na metida.

Ao relatar um dia de sua vida, Miriam disse que após a escola assiste TV e depois de almoçar arruma a casa para sua mãe. À tarde ela brinca com as colegas na rua após fazer a lição de casa, quando há lição para fazer, pois nem sempre a professora manda de acordo com Miriam. Algumas vezes ela vai até a casa da avó e da tia.

Às 19 horas a mãe manda que ela entre para casa e aí já está na hora de tomar banho para depois jantar, assistir TV e mais tarde ir para a cama.

Miriam gosta muito da escola, especialmente do pátio – “pra brincar” – conforme me respondeu durante a entrevista. Gosta das suas professoras – mas acha ruim e fica com raiva quando a professora fica “chata”, quando “briga” com eles. Não gosta das funcionárias que tomam conta das crianças e limpam as coisas, como diz. Tem muitos amigos e considera que os meninos são legais, mas às vezes mexem com as meninas.

Miriam considera que é uma aluna adiantada, mas faz uma ressalva. “Quando eu não converso termino rápido, mas quando converso fico só conversando e não faço nada”. Conta que “outro dia chegou na escola e nem tirou as coisas da bolsa, ficou só conversando e não fez nada”.

3. 4 – As crianças: suas relações e usos dos tempos e espaços escolares

Só sei que eu sou o mais bagunceiro dos homens. Eu fico sentado fazendo cara feia. “Se não parar, te mando pra diretoria”, a professora fala.

(Aluno)

Ao entrevistar as crianças, perguntei-lhes como eram as suas relações com os garotos e garotas da classe, se gostariam de mudar alguma coisa nessas relações e, em caso afirmativo, o que mudariam. Questionei-lhes acerca dos usos que fazem dos tempos e espaços escolares. Assim, conforme mencionei anteriormente, destaquei sete entrevistas para analisar, sendo as mesmas realizadas com as seguintes crianças: 1) Adriana, preta , a única garota na classe com a pele mais escura, muito pobre, com renda familiar de R\$ 150,00; 2) Tânia, parda, com a pele mais clara que a de Adriana e menos pobre do que esta, com renda familiar de R\$ 700,00; 3) Marina, parda e, entre as crianças da 4ª série C, a que possui maior renda familiar declarada – R\$ 1.400,00; 4) Miriam, branca e com renda familiar de R\$ 600,00; 5) Renan, pardo, com renda familiar de R\$ 845,00; 6) Diogo, pardo, bastante pobre, com renda familiar de R\$ 380,00; 7) Renato, branco, muito pobre, com renda familiar de R\$ 200,00. A classificação de cor/raça citada acima é a das crianças e a caracterização de sua condição econômica como mais ou menos pobre é aquela percebida por mim. As crianças foram selecionadas considerando sua percepção de cor – preta, parda e branca – e, condição econômica, além de terem vivenciado situações de discriminação, preconceito e/ ou exclusão presenciadas durante a pesquisa.

As duas garotas reconhecidas como pretas pelos demais colegas – Adriana e Tânia – declararam que as relações com os garotos e garotas da classe não são boas, pois ambas são vítimas de brincadeiras, as quais não gostam, como tapas, apelidos discriminatórios, xingamentos, gozações e maus tratos, que, às vezes, envolvem até mesmo seus familiares. Coincidentemente, as duas garotas citaram um colega chamado Paulo como sendo o único amigo com quem se relacionam bem. Paulo é um garoto que se declarou da cor de pele, bastante pobre, com baixo desempenho escolar, segundo a professora. Calado, mantinha-se sempre isolado em seu lugar, sentado, só, muito prestativo – auxiliava a professora em diversas tarefas, mas pouco participava das atividades de aprendizagem. Paulo faz parte de um pequeno grupo, juntamente com Adriana, Tânia e Diogo. Os quatro colegas estavam sempre juntos, apesar de Paulo e/ou Diogo se desentenderem algumas vezes com as duas

meninas. Estes, assim como outros garotos da classe, faziam brincadeiras que não agradavam às meninas, principalmente Adriana, que, às vezes, era chamada de “pão torrado” e “cabelo de vulcão”, em referência a sua cor e cabelo respectivamente.

Sentadas à mesa, na hora do lanche, as crianças estão comendo pão com mortadela e tomando suco. Os quatro amigos estão juntos. Sentada próximo a eles, observo a cena. Diogo, preto, em tom de brincadeira, fala sobre o cabelo de Adriana e, chamando-a de pão torrado, diz: “Sua pão torrado! Arruma esse cabelo menina!” Ele provoca em tom alto: “Fica com esse cabelo aí, espetado!” Os outros riem. Adriana retruca, dizendo que ele é um cachorro amarrado na corrente.

[...]

Tânia pegou dois pães. Enquanto saboreia um, o outro está sobre a mesa. Adriana coloca a mão no seu pão e chama-a de gulosa por ter pegado dois. Tânia diz que é para Adriana tirar “as patas gordas de cachorro” do pão dela. Paulo, que até então estava quieto, comendo seu lanche, também xinga Adriana de pão torrado. Os quatro continuam repetindo esses xingamentos, cujo alvo, na realidade, é Adriana, enquanto comem seus lanches. Ao terminarem, saem juntos e vão sentar nas escadas que dão acesso ao prédio principal e ficam por lá conversando e rindo. (D.C., Jul/2007).

Você gostaria de mudar alguma coisa nas relações com as outras crianças?

[...] “Ah! Principalmente com o Daniel e o Vitor... Se eles fosse legal! Porque eles gostam de ficar zuando a mãe dos outros. A mãe da Adriana, porque ela trabalha lá no lixão. Mas ela não trabalha lá. Traz coisas de lá.” (Tânia, out./07).

Você já foi xingada na escola por preconceito ou discriminação?

“Já fui xingada na escola e na sala de aula também. Ah, eu fico lá fazendo as coisas... Eu e a Tânia. Aí, o Renan pega e fica xingando eu de gorila, essas coisas...” (Adriana, out./07).

Assim como Adriana e Tânia, Marina, parda, declarou também não se relacionar bem com os colegas de classe, por motivos semelhantes, ou seja, porque os garotos batem, xingam e maltratam as garotas. Durante a entrevista, Marina declarou: “Assim, tem uns colegas que eu gosto e têm alguns que eu não me dou bem. Gostaria de fazer todo mundo ser meu amigo e todo mundo ser amigo de todo mundo. Os meninos são grossos, porque eles ficam batendo nas meninas, maltratando as meninas”.

Miriam, branca, por sua vez, diz que tem muitos amigos na classe, mas também não deixou de mencionar que alguns garotos “mexem” com as garotas, batem, xingam e provocam. Segundo Miriam:

Tem alguns meninos que é legal, mas tem alguns que parece o capeta. São atentados. Ficam mexendo, empurrando os outros; ficam dando socos. Ficam xingando as meninas. Na classe falam besteiras pra nós. Eles xingam, falam: gostosa! Falam palavrão. A professora não escuta, mas quando ela escuta, ela briga com eles. (Idem, out./07).

Os dois garotos entrevistados ao serem questionados sobre as relações com as garotas, manifestaram os conflitos que permeiam suas relações tanto com os garotos como com as

garotas. Renan nomeia os garotos que se envolvem em conflitos de “briguentos” e as meninas de “barraqueiras”, palavras que são indicativas de um juízo mais rigoroso em relação às meninas, cuja gritaria e envolvimento em brigas são analisados em função de práticas tidas como próprias de mulheres. Os depoimentos, por outro lado, destacam as práticas de boa convivência e o modo como valorizam e apreciam as amizades.

Como você vê o comportamento dos meninos da sua classe? E das meninas?

Minhas relações com os colegas são boas. Tem uns meninos que são briguentos, tem uns que não são. Tem umas meninas que é barraqueira e tem umas que não é. Arrumam conversa e aí o moleque vai lá e apronta e põe outro no meio; aí as meninas começa a gritar, começa a ir pra diretoria e começa a fazer um monte de coisa. (Renan, out./07).

Como é a sua relação com os colegas da classe?

Eu converso só com a Adriana, com o Paulo e com a Tânia e o Renato, o Lucas e o Renan. Por causa que é assim... Eles quer ser sempre metidos, quer ser rico, não é. Também é assim: ninguém é rico aqui. Só Deus é rico, nós é rico só de saúde. Gostaria de mudar por causa que eles gostam muito de xingar os outros. Queria mudar, assim: que eles parasse de xingar quando fosse brincar. A maioria dos meninos da classe é muito chato e também quer dar uma de rico. (Diogo, out./07).

Conquanto seja importante para as crianças o bom acolhimento pelos colegas e a valorização pessoal, notou-se que Tânia, Diogo, Renan e, principalmente, Adriana, que carregam o estigma por serem identificado(a)s como preto(a)s, por terem pele mais escura, ficam à mercê de percepções e relações que lhes marcam um lugar socialmente diferenciado. Na escola Iza Ramos, observei que as relações entre garotos e garotas negro(a)s e não-negro(a)s também são pautadas em preconceitos e discriminações raciais.

Demartini (2002), ao falar sobre pesquisas com crianças, alerta que os relatos de crianças não podem ser analisados da mesma forma que os relatos de adultos. Sobre isso, a autora levanta diversas e pertinentes questões.

Como entender o que as crianças falam, com seu mundo de fantasias, com suas construções próprias e entendê-las a partir da nossa visão, de quem não é mais criança? Esse é o desafio para os pesquisadores, analisar os relatos infantis com uma construção teórico-metodológica de adultos sobre o material empírico coletado também por adultos. Acho que esse é o problema que surge para pesquisadores quando lidam com gerações mais novas: como incorporar e trabalhar no processo de pesquisa com as diferenças de interesses, projetos e referenciais entre pesquisadores adultos e sujeitos-crianças (idem, p. 14).

Mesmo correndo os riscos apontados pela estudiosa, ao conviver com essas crianças, observando-as e ouvindo-as, concluí que, quando as garotas negras – pretas e pardas – apresentam seus argumentos para explicar por que não se dão bem com o(a)s colegas de

classe e o que fariam se pudessem mudar algo nessas relações, na realidade, o que almejam mesmo é serem aceitas por seus colegas e não sofrerem com as discriminações que acontecem na escola.

Miriam, por sua vez, branca, declarou não querer mudar nada nas relações com os colegas da classe e afirmou ter muitos amigos, apesar de se indispor com os garotos em alguns momentos, conforme citado anteriormente. Assim sendo, observei que enquanto a garota branca declara ter muitos amigos, as garotas negras praticamente não têm amigos na classe, sendo que, somente dois garotos - um negro e pobre como elas e outro branco, pobre e com baixo desempenho escolar - são elevados à categoria de colegas. A garota parda, por sua vez, ao dizer que gostaria de mudar as relações, fazendo todo mundo ser seu amigo, deixa evidente que também ela tem poucos amigos na classe, assim como as garotas percebidas como pretas pelos demais.

Entre os dois garotos entrevistados, me chamou a atenção o relato de Diogo, preto e muito pobre. Diogo também tem um grupo restrito de amigos na classe e diz que gostaria de mudar as relações com os colegas, pois, segundo disse, “todos querem dar uma de rico”. Ele demonstra reconhecer, expressando inclusive através de palavras, que é alvo de preconceito e de discriminação pelos colegas, tanto pelo fato de ser muito pobre, como pela cor de sua pele. As relações sociais que as crianças vivenciam na escola estão implicadas nos modos como ocorrem os processos de escolarização e estes são fundamentais para a construção de suas identidades.

Segundo Martins (2006, p. 46), “as identidades se constroem por meio da inter-relação entre o sujeito e outros sujeitos, entre o indivíduo e o meio, a cultura e a sociedade”. Durante o processo de escolarização as crianças que pertencem aos grupos discriminados convivem com uma imagem negativa de si, conforme anunciada pelo “outro”, e, dessa forma, para construir uma imagem positiva terão que transpor as barreiras impostas pela sociedade e pela cultura, que impõem um modelo de identificação baseado em padrões de estética e beleza do branco.

Montandon (2005, p. 497) apresenta dados de um estudo realizado com crianças entre 11 e 12 anos, em que, de modo claro, conforme suas palavras, surgiu a importância dos colegas na socialização dessas crianças, concluindo que trabalhos de pesquisa sobre as relações complexas com os pares, assim como com outros agentes externos de socialização, são fundamentais para a exata compreensão desse processo.

Na escolha das crianças para compor o grupo de entrevistadas, incluí principalmente aquelas que eram marginalizadas e discriminadas. Quando as atividades desenvolvidas na

escola exigiam a composição por pares, invariavelmente, essas crianças que tinham uma condição social mais desfavorecida e eram culturalmente menos valorizadas não eram aceitas. Por outro lado, entre as crianças de mesma pertença social, étnica, racial e de gênero, também observei processos de exclusão e marginalização identificadas com as ideologias raciais e de gênero que perpassam o modo como se organiza a sociedade brasileira.

Ao entrevistar a professora de Artes da 4ª série C, a mesma declarou já ter observado as crianças serem tratadas de forma diferente por outras crianças que colocam apelidos, pois, segundo a professora, existem muitos preconceitos que impedem que se aceite as diferenças. “Sempre que acontece, eu paro a aula e converso bastante, e faço com que os mesmos percebam que apesar de sermos diferentes devemos respeitar, pois temos os mesmos direitos”, declarou a professora (E., ago./07).

As professoras da 4ª série C invariavelmente, durante as aulas, quando aconteciam desentendimentos entre as crianças envolvendo atitudes e tratamentos racistas, defendiam que “todos são iguais e ninguém é melhor que os outros”, deixando de mencionar as questões culturais da raça negra.

Para Cavalleiro (2004, p. 117), a desigualdade racial na instrução escolar é consequência em certa medida da falta de investimento em uma escola pública de qualidade, onde educadores convenientemente preparados estivessem atentos para a diversidade racial. A diversidade racial existente em nossas escolas permanece diluída no cotidiano escolar, como se não fizesse parte do processo de formação dos alunos e alunas. Para Cavalleiro, “convém considerar que essa despreocupação propicia condições, justamente, para a formação de indivíduos racistas, preconceituosos e discriminadores”.

Pretendendo analisar as expectativas e sentimentos das crianças em relação aos colegas e verificar o que observavam e como avaliavam as outras crianças questionei-as sobre: 1) quem elas consideram melhor aluno e aluna na classe e por quê; 2) quem consideram mais adiantado(a) e por quê; 3) quem consideram mais inteligente e por quê; 4) quem consideram pior aluno(a) e por quê; 5) quem consideram mais atrasado(a) e por quê; 6) quem não faz as lições; 7) como é o comportamento das meninas e quem consideram menos comportada; 8) como é o comportamento dos meninos e quem consideram menos comportado; 9) o que a professora fala; 10) quem brinca na sala de aula.

Para Montandon (2005, p. 495), as crianças têm uma visão informada do papel e das qualidades dos que são encarregados de sua educação, assim como do funcionamento das instituições educativas; elas exercem uma introspecção notável sobre seu próprio modo de aprender e de interagir com os outros.

Apostando nessa visão das crianças, fui em busca, nos dados coletados, de elementos que permitissem a criação de indicadores ou categorias úteis para a organização desses conteúdos, para que pudesse interpretá-los. A frequência com que nomearam colegas e/ou a insistência em uma determinada avaliação serviram para nortear a composição de categorias que pretendo utilizar.

- **Frequência/escolhas**

1 – A escolha do(a)s melhores alunos e alunas

Frequência de aluno(a)s indicado(a)s como o(a)s melhores	
Renato – branco ¹⁵	3
Andressa – parda	3
Miriam – branca	1
Lara – parda	2

Para as crianças, é bom aluno quem faz todas as lições oferecidas pela professora, conforme os depoimentos abaixo:

O Renato, porque quando a professora acaba de passar a lição ele já ta respondido. (Diogo, out./07).

A Lara. Sei lá, porque ela faz a lição tudo bonitinho, direitinho. Ela não fica atrasada. (Tânia, out./07).

O Renato e a Andressa. É porque eles faz tudo a lição. (Renan, out./07).

2 – A escolha dos alunos e alunas mais adiantado(a)s

Frequência de aluno(a)s indicado(a)s como o(a)s mais adiantado(a)s	
Renato – branco	4
Andressa – parda	2

Para as crianças, é mais adiantado(a) quem consegue copiar toda a lição ou faz tudo certo e ainda ajuda os colegas. Também repetem o que ouvem: Adiantado “é quem não tem

¹⁵ A classificação de cor utilizada nas tabelas é a da criança.

dificuldade”. Ou, então, estabelecem uma explicação, segundo a qual, como no caso de Mirian (verificar abaixo), reconhecem que são capazes de realizar o papel de “bom aluno/boa aluna”, isto é, quando decidem copiar a lição e não conversar. Porém, ao mesmo tempo, não se mostram interessados em fazê-lo, talvez porque entendam que tal procedimento não seja suficientemente compensador.

Ah! É o Renato e a Andressa. Porque eles faz tudo a lição e depois eles conversam. (Renan, out./07).

O Renato, porque ele que ajuda a professora a explicar a lição quando alguém não sabe; ele que vai lá ajudar. Quando a professora acaba e corrige, o dele tava tudo certinho. Quem não sabe ele ajuda. Por causa que é assim; nós não consegue fazer e aí eles vão lá e explica como é que é. (Diogo, out./07).

O Renato, porque ele não tem dificuldade de nada, ele sabe tudo, até antes da professora explicar ele sabe. (Marina, out./07).

A Andressa, o Renato, eu e o Lucas não... Só. Quando eu não converso termino rápido, quando eu converso, assim, fico só conversando não faço mais nada. Outro dia eu cheguei aqui na escola nem tirei as coisas da bolsa, fiquei só conversando. Não fiz nada. (Miriam, out./07).

3 – A escolha dos alunos e alunas mais inteligentes

Frequência de aluno(a)s indicado(a)s como o(a)s mais inteligentes	
Renato – branco	3
Lívia – branca	1
Isis – branca	1
Lara – parda	1

Três crianças disseram que a professora é mais inteligente, porque ela ensina a todos.

Enquanto Renato, Andressa, Lara e Mirian foram indicados como os melhores alunos e mais adiantados, a referência aos mais inteligentes, recaiu, predominantemente, sobre Renato. Além de constar entre os mais adiantados e melhores alunos, ele é considerado o garoto que, à semelhança da professora, tem a capacidade não apenas de aprender, mas também de ensinar.

O Renato, porque ele sabe tudo. (Miriam, out./07).

A Lívia. Mas primeiro, sem ser a Lívia, a professora, porque ela ensina agente, né? A Lívia porque ela é... assim, não consigo explicar direito. (Marina, out./07).

É a professora, por causa que ela ensina as coisas
(E dos meninos) É o Renato, porque além dele aprender as coisas, ele ensina. (Renan, out./07).

A Isis, porque ela é. Porque tudo que a professora dá ela copia tudo certo e depois faz tudo certo. (Adriana, out./07).

Quando perguntei às crianças o que a professora costuma falar sobre o aluno mais inteligente, obtive relatos segundo os quais a professora se refere sempre positivamente a Renato:

Fala que ele faz toda a lição, termina tudo. (Renan, out./07).

Ela coloca parabéns no caderno. Ela fala que a gente somos muito inteligentes e muito estudiosos. (Aline, out./07).

Toda vez quando ele (Renato) vai ler ela dá parabéns. Ela fala isso. Quando ela tá falando com alguém que tá muito ruim, ela já fala quem é que tá melhor. (Diogo, out./07).

Quando ele (Renato) faz tudo, ela fica olhando ele e fala: olha que exemplo de aluno... Fica elogiando. Mas quando ele fica conversando, ela fala um monte pra ele. (Miriam, out./07).

Em artigo sobre a educação anti-racista, Eliane Cavalleiro (2001, p. 147) aborda um aspecto importante do processo de ensino e aprendizagem – o tratamento entre professor(a) e aluno(a). Segundo Cavalleiro, “existe um tratamento diferenciado e mais afetivo dirigido às crianças brancas”. Nas palavras de Cavalleiro:

A análise do comportamento não-verbal evidencia que as interações professor/aluno branco são caracterizadas pelo natural contato físico acompanhado de beijos, abraços e olhar, comprovando um maior grau de afeto.

Inversamente, na relação professor/aluno negro o contato físico mostrou-se mais escasso, com pouca estimulação e afeto. Desse modo a criança branca recebe mais atenção e incentivos para se sentir mais aceita e querida do que as demais, o que impõe um sofrimento sistemático às crianças negras. (idem, p. 147).

Também, na 4ª série C da Escola Iza Ramos, pude observar situação semelhante àquela descrita por Cavalleiro. As interações professora/aluno(a) branco(a) se davam através dos elogios, da atenção, conversas amigáveis, olhares carinhosos, brincadeiras e, ocasionalmente, pelo contato físico, através de abraços, beijos e cuidados, evidenciando o afeto.

Inversamente, as interações professora/aluno(a) negro(a) eram pautadas por atitudes pouco amigáveis, inibidoras, sem elogios, sem olhares carinhosos, sem brincadeiras, sem conversas amigáveis e sem contato físico através de afagos e abraços que evidenciariam afeto. Não se trata aqui de culpar a professora Maria pelo tratamento diferenciado que a mesma dispensava aos aluno(a)s negro(a)s, principalmente às garotas negras e pobres – de pele mais escura – Adriana e Tânia. Adriana, além de preta e pobre, apresentava baixo desempenho escolar, e Tânia, em pior situação, não lia e nem escrevia – não estava alfabetizada. Renato, branco, indicado como o melhor aluno, o mais inteligente, era elogiado e admirado pela professora que, ao falar com ele demonstrava carinho e afeto, assim como para com as melhores alunas da classe, também brancas ou quando muito pardas, de pele mais clara.

Para a professora Maria, havia 8 crianças em situação de pobreza mais visível na 4ª série C, e dentre estas, 4 eram pretas, 1 parda e 3 brancas. Questionada se já havia visto alguma criança ser tratada de forma diferente, a professora declarou que as crianças se agrupavam de acordo com características semelhantes e para ela o(a)s aluno(a)s assim o faziam naturalmente, 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 Maria respondeu: “não, nesta escola há muitos negros o que inviabiliza a discriminação por cor preta”.

Durante as observações em sala de aula, registrei diversos momentos onde a interação professora/aluno(a)s 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. A professora embranquecia as crianças com melhor rendimento.

[...] Nesse momento, a porta se abre e chaga a professora Maria. As crianças gritam alto. Uma garota corre para abraçá-la. Um garoto também. Ela retribui o abraço. Ambos são brancos. Débora, branca, conta para a professora que Adriana e Tânia estão brigadas. Em seguida, a professora faz a correção de uma atividade na lousa. Adriana levanta o caderno e diz: terminei professora! Fala três vezes e a professora Maria não lhe dá atenção. Adriana, então, fala as respostas de seu exercício conforme a professora vai corrigindo as questões na lousa. Mas sua voz é encoberta pela de Débora, que fala mais alto as suas respostas para a professora, que as escreve na lousa. Adriana se desinteressa e começa a brincar com Diogo, através de sinais. (D.C., jun./07).

[...] A professora fala com Tânia: “Tá brincando?” É por isso que ficou desse jeito, sem aprender a ler! (D.C., jun/07).

[...] Adriana arrotou alto, sem querer. Algumas crianças ouviram e riram. Tânia chama a professora meio que reclamando, mas baixo. Não me pareceu que ela tivesse a intenção de se fazer ouvir, de fato. No entanto, a professora percebeu o que se passava, interrompeu o que estava fazendo 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).

[...] As crianças estão em grupo, participando de uma competição de educação física, no pátio. O grupo de Renato acerta todas e é elogiado pela professora de Educação Física. A professora Maria e eu observamos. A certa altura, ela me diz: “Renato é informado, líder positivo, tem um tio padre e sabe muito sobre política, discute e argumenta, você precisa ver... É uma graça”. (D.C., jul./07).

Quando entrevistei Adriana, ficou 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 porquê não quis responder, dizendo apenas “porque sim”. As duas garotas 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 trazem sentimentos de desrespeito e desvalorização, e podem gerar antipatias, aversões e desestímulo para a aprendizagem.

Marina, parda, ao responder à mesma questão, declarou que gosta mais “do jeito que ela trata a gente porque é de uma maneira com educação”. Renato, branco, declarou gostar “do jeito dela explicar as coisas, as matérias”. Renan, preto, declarou que gosta mais “é da bondade dela porque ela ensina um monte de coisas, mas só uma vez”. “E, não gosta quando ela grita alto”. Diogo, também negro, disse gostar “do jeito dela passar as lições, corrigir os cadernos e falar também... Porque ela fala meio que puxando o ‘r’ na língua”. E o que menos gosta “é quando ela manda calar a boca”.

As crianças, ao contrário do que pensa a professora, não gostam quando ela grita ou fica 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 do(a)s 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, observei 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 perguntei à professora se já havia visto, na sua sala de aula, alguma garota ser tratada de forma diferente por ser menina ela respondeu-me: “Não. As meninas da sala são boas alunas em sua maioria e este desempenho é muito considerado”. Para a professora Maria, 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”.

A professora Márcia, de Educação Artística, quando entrevistada declarou que a maioria das crianças da 4ª série C é parda e/ou negra e pobre, e que para ela era difícil desenvolver o trabalho escolar com essas crianças, “pois algumas são revoltadas pela própria condição econômica em que vive”. Segundo ela, as principais dificuldades são “a ausência da família, falta de estímulo, interesse, falta de organização, disciplina e carência afetiva”. E, quanto ao desempenho escolar, a professora considerou que há diferenças entre o(a)s aluno(a)s pobres e os mais privilegiados economicamente “devido às condições de acesso a informações e falta de respaldo da família, pois as mesmas são desestruturadas”.

Sobre esse aspecto, também, a professora Maria declarou que havia diferença no desempenho e que esta se devia às condições de organização pessoal, que seriam fundamentais para o avanço da aprendizagem.

Ao concordarem que o(a)s aluno(a)s da 4ª série C, negros e/ou pardos e pobres, têm menor desempenho, as professoras culpam as próprias crianças e suas famílias, afirmando que “não têm organização pessoal”, “falta estímulo”, “são famílias desestruturadas” (entrevista com professoras).

Assim, as professoras não se responsabilizam pelo fracasso dessas crianças e fatores importantes inerentes à escolarização são desconsiderados, ou seja, a desmotivação e a baixa auto-estima produzida e reproduzida cotidianamente através das relações escolares.

4 – A escolha do(a)s piores alunos e alunas

Frequência de aluno(a)s indicado(a)s como o(a)s piores	
Vitor – pardo	4
Viviane – branca	1
Paulo – moreno	2
Diogo – pardo	1
Raul – pardo	2
Tânia – parda	1
Adriana – preta	1
Rafael – pardo	2

Para as crianças, o(a)s piores aluno(a)s são o(a)s que não fazem as lições, conversam e fazem bagunça na sala de aula. Ao serem indagadas sobre quem consideravam pior aluno(a), responderam:

É a Viviane e o Rafael, por causa que eles não faz a lição; fica conversando. (Renan, out./07).

Não tem ninguém pior, todos somos iguais... Só que assim..., quem a professora mais briga, a professora não liga porque ele ajuda ela em todas as coisas, deixa a chave do armário dela com ele, deixa ele mexer no armário dela... é o Paulo, por causa que é assim; a letra dele é desgarrachada e ele não termina nada da lição, ele faz um pouco e depois vai ajudar a professora. A professora manda ele sentar, mas ele não se toca, fica lá ajudando ela. (Diogo, out./07).

O Vitor, porque quando a professora sai da sala pra tomar remédio ele sai, vai na sala da outra professora, na 4ª série... Ele fica gritando e bagunçando. (Adriana, out./07).

O Rafael, porque ele não sabe nada. Ele foi da minha sala desde o pré. Eu acho que ele tem dificuldade de aprender. (Marina, out./07).

De aluna eu, a Adriana, o Diogo e o Paulo. O Raul. Não, nem tanto o Diogo, mas aquele Raul e o Vitor, porque eles fica conversando. (Tânia, out./07).

De acordo com as falas das crianças, a professora se refere de forma negativa a esses alunos.

Ela falou assim que se ele continuasse assim, ele ia virar uma tralha. (Miriam, out./07).

Ah, ela fala que nós. Deixa eu falar... Ela fala que o Raul é carniça, porque ele fica conversando. Fala assim que nós tá jogando bosta dentro da comida, quando nós ta conversando. (Tânia, out./07).

5 – A escolha do(a)s alunos e alunas mais atrasado(a)s

Frequência de aluno(a)s indicado(a)s como o(a)s mais atrasado(a)s	
Viviane – branca	1
Rafael – pardo	1
Paulo – moreno	3
Tânia – parda	3
Adriana – preta	1
Vitor – pardo	1
Raul – pardo	1

As crianças julgam que o(a)s aluno(a)s mais atrasado(a)s conversam muito, não conseguem copiar toda a lição da lousa, não fazem as atividades e/ou apresentam dificuldades para acompanhar o ritmo da turma.

Eu. Ah, sei lá... Porque eu fico conversando com a Adriana. A Adriana, o Diogo e o Paulo. (Tânia, out./07).

É a Viviane e o Rafael, por causa que eles não faz a lição; fica conversando. Os dois são mais atrasados. (Renan, out./07).

Eu acho que é o Vitor e o Raul . Porque ele só vem de vez em quando... Ele conversa, eles ficam correndo na classe e a professora chama a atenção deles e eles nem ligam; eles ficam conversando, eles ficam ignorando. (Miriam, out./07).

A Tânia, porque a professora passa as coisas na lousa e ela demora pra copiar... Ela fica conversando. (Adriana, out./07).

A Viviane e o Rafael, porque desde a 3ª série a professora tinha que passar as lições pra eles. Eles não sabiam copiar e ela tinha que passar as lições pra eles. Ela que tinha que escrever no caderno. (Renato, out./07).

Eu acho mesmo o Paulo e a Tânia. Porque o Paulo, mas ele nem tanto, porque ele ainda ajuda a professora, agora a Tânia... Essa semana inteirinha ela dormiu um pouco em umas aulas. (Diogo, out./07).

A ênfase na justificativa de que os mais atrasados são aqueles que conversam, repetidamente destacada pela professora, é reiterada e afirmada por várias crianças. Esse fato indica, por um lado, que, de fato, a maior parte das crianças prefere conversar a fazer as lições, mesmo que sejam desqualificadas o tempo todo por esse motivo. Por outro lado, nota-

se que, embora os meninos também conversem, são as meninas que recebem o epíteto de “conversadeiras”.

A Tânia, ela manda acordar e manda fazer a lição. Aí a professora fala: 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 de ano, porque 4ª série já reprova. (Diogo, out./07).

A Tânia também, acho que ele faz bem pouquinho. O José Antonio também. Ele veio agora. Ele ficou com o caderno na aula toda fechado. Acho que eles não têm vontade de aprender as coisas. Acho que têm que se esforçar mais. Tá na 4ª série. Porque, que nem..., fica a Tânia, a Adriana, o Diogo, eles coloca o livro na frente e fica conversando... Eles conversa demais. Acho que eles é que mais conversa na classe. (Miriam, out./07).

A Viviane e o Rafael. A Viviane e o Rafael ficam muito conversando e quando a gente ta fazendo, assim, eles nem começou, ta no cabeçalho ainda. A Viviane fica conversando e brincando, desenhando... Essas coisas. (Renato, out./07).

6 – Frequência de aluno(a)s que não fazem as lições

Frequência de aluno(a)s que não fazem as lições	
Tânia – parda	4
Viviane – branca	3
Adriana – preta	1
Amanda – parda	1
Rafael – pardo	4
Paulo – moreno	2
Diogo – pardo	1
Lucas – pardo	1

Nessa classe havia 5 garotas “não alfabéticas”, cada uma em diferentes fases do processo de alfabetização. Algumas crianças, ao serem indagadas sobre quem consideravam mais atrasado(a), citaram algumas dessas garotas, indicando que percebem a situação das colegas. Os garotos citados como mais atrasados também são crianças com dificuldades na aprendizagem e encontram-se ainda em processo de alfabetização, apesar de serem mais adiantados que as garotas mencionadas. Todas essas crianças frequentaram a turma de reforço, que a rede pública estadual oferece paralelamente às aulas regulares.

Ah, eu não sei porque eu não fico olhando o caderno da Tânia. Agora, quem não faz mesmo, quem faz mais ou menos é o Rafael. Por causa que é assim; no ano passado ele era da minha sala também. Aí ele não sabia fazer letras. Ele fazia um monte de rabiscos no

caderno. Nós tinha que copiar bilhete pra ele, mas agora ele aprendeu um pouco e toda hora que a professora olha pra ele, ele tá lá deitado, debruçado na carteira. (Diogo, out./07).

Marina: O Paulo, o Rafael, a Tânia e só. E a Amanda.

Deise: Por que a Amanda não faz?

Marina: Não, ela faz bem pouquinho. Ela faz devagar, ela parece que demora meia hora pra fazer uma letra. A Viviane também. (Entrevista, out./07).

Nas falas das crianças, é possível perceber que o(a)s escolhido(a)s como piores aluno(a)s, mais atrasado(a)s ou que não fazem as lições são em sua maioria negro(a)s – preto(a)s e pardo(a)s.

Algumas dessas crianças, consideradas não alfabetizadas e apontadas com baixo rendimento escolar, tanto pela professora quanto pelas outras crianças, nos momentos em que a professora explicava algum conteúdo ou acompanhava a leitura do livro didático, tinham por hábito esconder-se atrás de seus livros – tornando-se “crianças invisíveis” – e, quietas, brincavam com pequenos objetos, conversavam baixo ou cochilavam.

Durante a entrevista, Miriam, garota branca de acordo com a sua percepção, ao falar sobre as crianças que considerava piores aluno(a)s, apontou as crianças negras e pobres, dizendo: “Acho que eles não tem vontade de aprender as coisas”. Continuou: “Acho que tem que se esforçar mais, tá na 4ª série”. Perguntei-lhe, então: “Por que será que eles não têm vontade? Você sabe por quê”? “Porque, que nem... Fica a Tânia, a Adriana, o Diogo, eles coloca o livro na frente e fica conversando baixinho pra professora não ver”. “Eles conversa demais”. “Acho que eles é que mais conversa na classe”.

7 – Frequência de avaliações sobre o comportamento das garotas

Frequência de avaliações sobre o comportamento das garotas	
Conversam muito	2
Bonitas e legais	1
Quietas	2
Assanhadas e briguentas	2

A maioria das crianças entrevistadas se referiu de forma mais negativa e pejorativa ao “mau comportamento” das garotas. Tanto os garotos, quanto as garotas, disseram que as meninas conversam muito e são assanhadas.

Nesse caso, a fala das garotas me faz supor que as crianças já interiorizaram o estereótipo de que as mulheres falam mais do que os homens, que por sua natureza são mais introspectivos, mais calados. Outros atributos negativos citados para as garotas foram: bagunceiras, assanhadas, farristas, briguentas etc.

Sobre o comportamento das garotas:

Tem algumas que são quietas, são quietinhas, assim. E têm algumas que já são bagunceiras, assim que nem eu. (Marina, out./07).

A Tânia, a Adriana, a Lara, a Bete, assim, elas não são muito assanhadas, mas agora o resto... A Beatriz é a mais assanhada da sala. Esses dias a professora brigou com ela. Assim, por causa que ela fica com brincadeira com os meninos. Ela e mais umas meninas, só que as outras meninas não é nem santa, elas brinca por causa que a Beatriz chama e depois assim, pra não querer desfazer a amizade, né? Aí a Beatriz fica com brincadeira na hora do recreio, brincadeira com os meninos... Tem dia que só fica ela no meio de um monte de menino. Assim, ela fica correndo com os meninos. Ela senta perto de um monte de menino. Também eu sei que o certo era ela ficar no meio de menina, não é? Ah, porque a professora já brigou com ela por causa disso. Porque ela tava... Tudo que falam, ela levava tudo na diretoria pra falar, aí a professora brigou com ela, que não pode ser isso. (Diogo, out./07).

Mais ou menos, porque elas ficam tudo conversando. Eu também converso às vezes. (Miriam, out./07).

Tem umas que é quieta, tem outras que... Ah, como que fala? Tem umas que é quieta, tem outras que é, é... Como que chama? Gosta de farra. Que nem... Tem uma briga, elas quer que briga mais. (Renan, out./07).

8 – Frequência de garotas menos comportadas

Frequência de garotas menos comportadas	
Beatriz – parda	4
Cíntia – parda	1
Rita – branca	1
Tânia – parda	1
Adriana – preta	1
Marina – parda	1

As falas das crianças, ao apontar as garotas menos comportadas, todas negras – pretas e pardas – fazem referência às qualidades negativas das garotas e/ou atitudes praticadas por elas. Ao entrevistar a professora Maria, perguntei-lhe se havia observado qualquer tipo de

discriminação de alguma criança pelo fato dela ser pobre, e a mesma declarou que os alunos discriminavam atitudes e não a condição de pobreza.

Marina: A Beatriz. Ah, porque ela é muito, assim: ela fica pagando pau pra todo mundo. É tipo assim. É...a menina, ela tem que ser comportada, ela tem que ser delicada e a Beatriz não; ela já fica correndo atrás de moleque, vem de saia e parece que ela fica correndo, fica abrindo as pernas.

Deise: O que a professora costuma falar?

Marina: A professora fala assim que... A professora dá bastante bronca nela; a professora fala que, que... Ah, não sei explicar, por causa que a professora fala que ela tem que ser comportada, fala pra ela fechar as pernas, a professora dá bastante bronca nela na sala. (Entrevista, out./07).

A Beatriz: A professora costuma falar -“Beatriz, você não pode ficar com essas gracinhas com os moleques”. (Diogo, out./07).

A Beatriz e a Marina, porque aquelas duas... Elas brigam, elas xinga os meninos... Elas fica conversando, uma bate na outra e depois elas tão lá se abraçando. (Miriam, out./07).

Acho que a Cíntia, porque ela não sabe sentar direito, fazer as coisas. (Adriana, out./07).

É a Beatriz, porque ela que é a mais bagunceira, faz mais confusão. (Renan, out./07).

De acordo com os relatos das crianças, a professora é quem mais indica o mau comportamento das garotas, nomeando-o e atribuindo-lhe significados que são repetidos pelas crianças.

O que a professora fala quando as meninas são mal comportadas?

Ela dá um corretivo. Fala o que é certo. (Renan, out./07).

“Beatriz, você não pode ficar com essas gracinhas com os moleques. O Sr. Marcelino não tem tempo de ficar lá atrás cuidando de vocês, ele tem que ficar no pátio, vendo quem tá no pátio, então tem que ficar no pátio. Você não fica muito lá atrás com esses meninos não.” (Diogo, out./07).

Ela fala que são fofoqueiras. E quando elas brigam e uma bate na outra, ela fala pra denunciar. Aí a gente fala, aí a professora: “denunciar só por causa disso! Denunciar pra quem? Pra polícia”, ela fala “Professora doida!” (Miriam, out./07).

“A Tânia não tem jeito”, a professora fala. Ela fala que só quer ficar conversando. (Tânia, out./07).

9 – Frequência de avaliações sobre o comportamento dos garotos

Frequência de avaliações sobre o comportamento dos garotos	
Bagunceiros	4
Briguentos	1
Ruins	1
Mal educados	1

Assim como acontece com as garotas, também as falas que se referem aos garotos fazem referências, principalmente, às qualidades negativas e/ou as atitudes negativas praticadas pelos mesmos.

Como é o comportamento dos garotos?

Mal educados. Só tem uns que são educados, mas tem uns que são mal educados e bate na gente e tromba e não pede desculpa. (Marina, out./07).

Bom, quando a professora sai, eles começam a correr dentro da sala, a gritar dentro da sala, principalmente o Fábio. O Fábio é menos comportado. Por causa que, é só a professora sair, ele já começa a pular, subir em cima das carteiras, começa a correr em cima das carteiras. Uma vez, nós ficamos sem a metade do recreio por causa que a professora ia ter uma palestra da dentista, aí a dentista pediu pra botar máscara de dente nas crianças... Aí ela fez e ele e o Renato tavam pegando os elásticos, aí, quando a professora foi falar, ele começou a chorar e xingar a professora. A professora falou assim: “eu vou levar você pra diretoria e ele falou assim, leva, leva, leva...” Ficou discutindo com a professora. (Diogo, out./07).

Bagunceiros...Muito! (Miriam, out./07).

O comportamento do Diogo e do Vitor é ruim. Porque a mesma coisa da Cíntia, eles não sabe o que é sentar, só fica batendo, brigando. O Diogo fica dando tapa em mim, na Tânia, no Paulo; só ele quer mandar, quando nós ta brincando. (Adriana, out./07).

Assim, que nem... Tem uns que gosta de brigar, tem uns que não. É assim. (Renan, out./07).

10 – Frequência de garotos menos comportados

Frequência de garotos menos comportados	
Diogo – pardo	2
Vitor – pardo	1
Renan – pardo	2
Raul – pardo	2
Lucas – pardo	1

Os garotos apontados como menos comportados são todos negros – pretos e pardos.

O Lucas porque ele... Ah, não sei, mas que eu acho que o Lucas e o Diogo também, porque um dia a professora passou uma prova e eu consegui fazer e aí eu fui ensinando eles e eles foi mostrar pra professora e a professora falou que estava certo e ele quase me deu um beijo na minha boca. (Marina, out./07).

Leonardo. Porque ele xinga a professora, ele responde, quando a professora sai da classe ele fica correndo na classe, batendo nas carteiras. Acho que ele é o mais bagunceiro da sala. (Miriam, out./07).

Deise: Quem você acha menos comportado na classe?

Renan: Ai, eu não vou falar mentira não... Ai, é eu.

Deise: Por quê?

Renan: Ah, não sei. Só sei que eu sou o mais bagunceiro dos homens. Ah, porque eu faço bagunça. Que nem... faço cara feia... Fico sentado, fazendo cara feia. (Entrevista, out./07).

É notável o modo diferenciado como as crianças explicam o que seria o bom/mau comportamento de meninos e meninas. As bem comportadas são “quietinhas” e as mal comportadas são caracterizadas como “conversadeiras” e “assanhadas”. Nota-se, portanto, que, mesmo entre as crianças, ser “assanhada” já é um termo usado para qualificar as mulheres, pois os meninos nunca são assim identificados. Eles são por elas reconhecidos de uma outra forma: são “mal educados” e “bagunceiros”. E ser “bagunceiro” é uma condição tranqüilamente assumida por alguns meninos, como no caso de Renan que, quando indagado sobre quem eram os meninos menos comportados da classe, afirmou que não ia mentir, que era ele mesmo e que, além disso, costumava fazer “cara de mau”. Parece que ele incorpora de tal forma esse modo como se auto-representa que, enquanto as demais crianças disseram que “brincam” na sala de aula, apenas Renan foi categórico: “Eu não brinco!”, conforme aponto logo abaixo.

Por outro lado, diferente da forma como se refere às garotas, a professora, ao referir-se aos garotos, não deixa claro que os mesmos deveriam ter outro comportamento, mas sim que a hora ou o local não são apropriados. Então, ameaça-os com a punição de serem mandados à diretoria da escola. Sua fala denota certa tolerância com aquilo que acredita ser próprio do comportamento dos garotos.

Se não parar, te mando pra diretoria. (Renan, out./07).

A professora falou assim: “eu vou levar você pra diretoria, e ele falou assim: “ leva, leva, leva...” (Diogo, out./07).

Fala pros meninos ficar quieto, que na aula não é lugar de fazer isso. (Adriana, out./07).

Fala que ele não tem educação. Fala que quando ela sai, assim, que ele tem duas caras, porque quando ela tá lá, assim, quando ela vê ele fica quieto, mas quando ela sai, ele faz bagunça. (Miriam, out./07).

Fala: “suas carniças! Moleques!” (Tânia, out./07)

11 – Frequência de aluno(a)s que brincam ou não na sala de aula

Frequência de aluno(a)s que brincam ou não na sala	
Brincam na sala de aula	5
Não brincam na sala de aula	2

Praticamente todas as crianças revelaram que brincam na sala de aula. Poucas crianças afirmaram não brincar.

Bastante... É assim, eu não sou muito de fazer, mas eu faço minha lição também, minhas notas são boas, mas eu sou muito de conversar. Eu fico conversando, dando risada, correndo na sala. (Marina, out./07).

Às vezes eu brinco. Quando a professora sai da sala, eu e a Tânia começa a brincar de cantar cantigas e brincar; às vezes a gente termina tudo e a Tânia também, aí nós faz rapidinho. Só quando a professora sai da sala. (Diogo, out./07).

Não. Eu converso. Acho que tem gente que brinca... O Vitor, o Fábio, o Raul, Lucas. As meninas não. As meninas só conversam. (Miriam, out./07).

Não. Ah, brinco! Mas também não toda hora, com a Tânia. Ah, conversando... Ah, brinco do caminhão de laranja, fazendo piada... (Adriana, out./07).

Não brinco. (Renan, out./07).

Em que momento e como brinca? Brinca de bate laranja e de um monte de coisa. Aquele lá: um caminhão de laranja passou por aqui... quantas laranjas ele trouxe..., e de adoleta e essas brincadeiras. Quando nós entra, e ainda tá com sono, e eu fico, assim, meio brava, eu e a Adriana.

Deixe: Fica meio de mau humor, você quer dizer? Logo cedo...

Isso... Aí, depois agente fica brincando dentro da classe. (Tânia, out./07).

À sua maneira, parece que as crianças recriam esse espaço da sala de aula, no dia-a-dia da escola, também em função de seus desejos de ter um tempo mais feliz, com mais sentido ou que seja mais gratificante. A escola pública, em certo sentido, rouba da criança esse brincar ao oferecer-lhe um tempo curto e árido – o recreio – onde não há brinquedos, e obrigando-as a utilizar a fantasia e a representação. Assim, acredito que a criança retoma parte desse tempo de brincar quando o faz na sala de aula.

CAPÍTULO IV

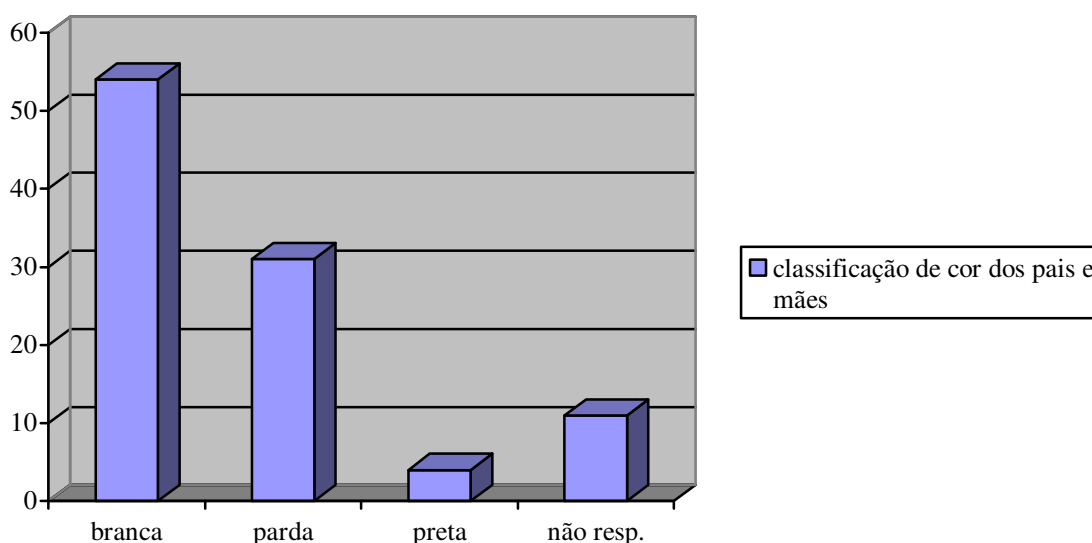
4. DIFERENÇAS E PRÁTICAS DE DISCRIMINAÇÃO SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS

4.1 – Qual é a sua cor? O que falam as crianças?

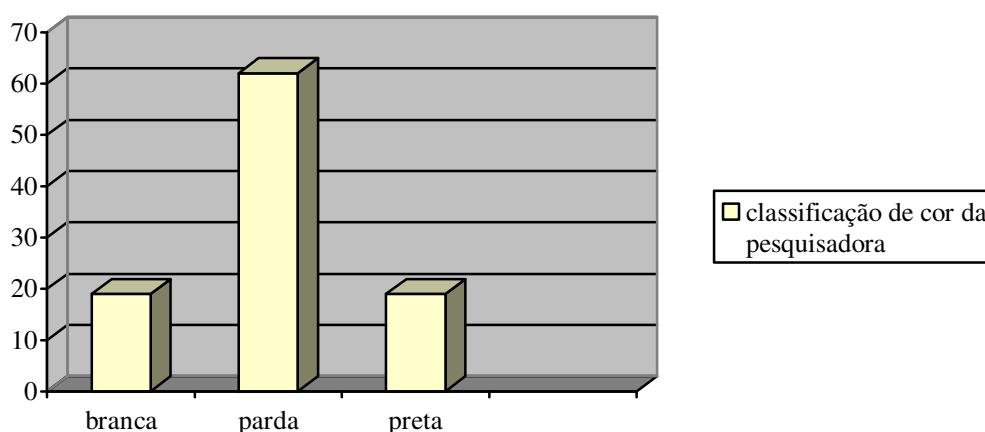
Um menino falou para a menina da minha sala de aula que ela era uma preta.

(Aluna)

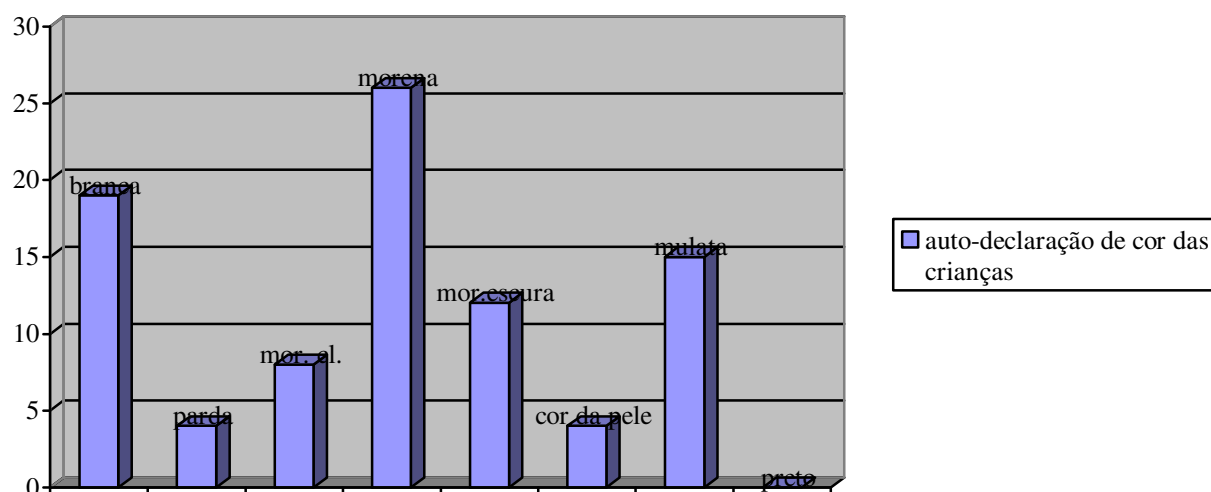
Após ter passado todo o primeiro semestre de 2007 com as crianças, realizando observações com registros em diário de campo, paralelamente comecei a aplicar outros instrumentos para coleta de dados, utilizando inicialmente três questões sobre cor/raça. Para confrontar as respostas das crianças com as de seus responsáveis, analisei os prontuários daquelas verificando como as mesmas haviam sido classificadas por seus pais ou responsáveis, quanto à cor/raça. O modelo de classificação cor/raça do IBGE apresenta as seguintes opções para cor: branca, parda, preta, amarela e indígena. Na análise desses documentos, destaquei os dados a seguir, conforme gráfico abaixo: de um total de 26 crianças, 14 delas ou 54% foram classificadas como brancas por seus responsáveis; 8 crianças ou 31% como pardas; 1 criança ou 4% como preta, enquanto 3 crianças, representando 11% do total, não foram classificadas.



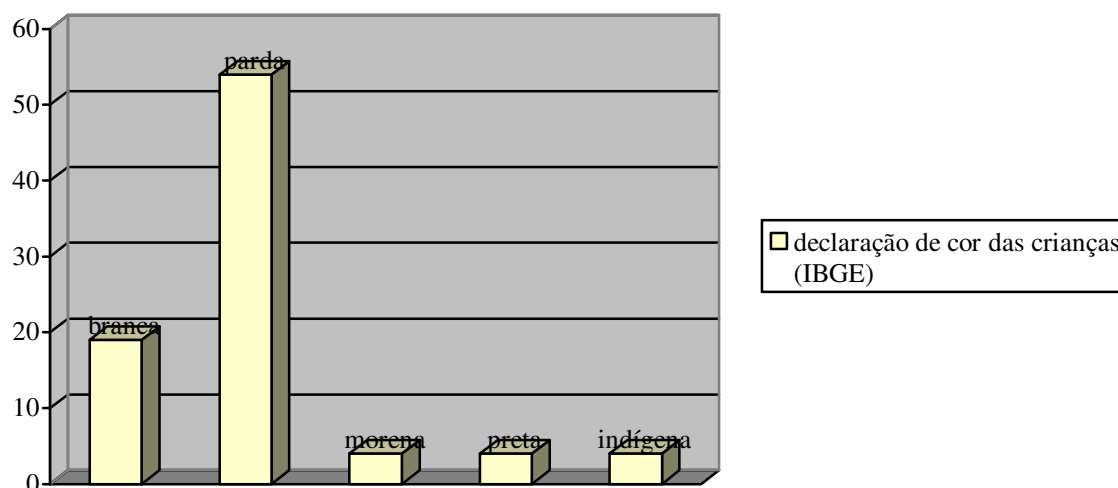
Antes de analisar os prontuários do(a)s aluno(a)s, fiz uma classificação das crianças quanto à cor/raça, utilizando também o modelo de classificação do IBGE, justamente para comparar a minha classificação com a dos pais e mães dessas crianças. Na minha classificação, os resultados, conforme gráfico abaixo, foram os seguintes: 19%, ou seja, 5 crianças são brancas; 62% ou 16 crianças são pardas; 19% ou 5 crianças são pretas. É interessante notar que, enquanto os pais e mães das crianças classificaram 54% delas como brancas, a minha classificação aponta exatamente o contrário: a maioria, ou seja, 62% das crianças são pardas. E, enquanto somente 1 criança aparece como preta, para os pais e mães, para mim 5 crianças ou 19% são pretas. As 3 crianças cujos pais e mães não fizeram a classificação, para mim seriam: 1 branca, 1 parda e 1 preta.



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



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



Propositalmente, deixei para expor a segunda questão aplicada com as crianças para o final, porque achei que seria melhor para a análise colocar os dados acima e seus respectivos gráficos em seqüência. Examinando, então, as três classificações – dos responsáveis, minha e das crianças – observei que a minha classificação e a das crianças apresenta mais semelhanças do que a minha com a dos responsáveis, se considerarmos que as respostas morena escura e mulata poderiam estar incluídas junto às pardas.

Fúlvia Rosenberg e Edmar José da Rocha¹⁶ (2007), em um artigo sobre classificação e denominação de cor/raça trazem para o debate questões sobre a adequação do modelo utilizado pelo IBGE para a classificação racial, no Brasil, e questionam o fato de crianças e adolescentes não serem ouvidos quanto à sua pertença racial, nesses sistemas adotados no país. Os autores defendem a idéia de que a classificação racial, no Brasil, deveria atingir a faixa etária que compreende as crianças e adolescentes, que são, até a presente data, excluídos do inquérito, comumente utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE com a população adulta. Segundo Rosenberg e Rocha:

Quando orientamos o foco para esses segmentos etários, estamos, no plano da ação política, problematizando práticas culturais brasileiras que parecem considerar “normal” que a declaração de cor e/ou raça de crianças e adolescentes seja efetuada por seus pais ou outros adultos por eles responsáveis ou que crianças sejam “preservadas” do debate sobre relações raciais. (ROSEMBERG; ROCHA, 2007, p. 760).

¹⁶ Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade – Negri –, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da PUC-SP; edmardn@aol.com.

Nesse sentido, crianças e adolescentes são considerados atores sociais e sujeitos de direito, podendo expressar suas opiniões e identidade, o que leva os autores, através desse artigo, a dizerem que “associam, portanto, um objetivo político – dar voz e escutar a voz de crianças e adolescentes sobre sua pertença racial – a um objetivo acadêmico: estender o conhecimento sobre o sistema de classificação racial para idades em regra não atingidas pelos inquéritos nacionais”.

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

Assim como anunciado por esses autores e pela extensa bibliografia que eles utilizaram em seu estudo, as crianças ouvidas nesta pesquisa acerca de sua pertença racial, ao serem questionadas sobre sua cor e/ou raça, também apresentaram um modo de classificação racial múltiplo e destacaram o termo moreno para a sua autodeclaração de cor. Para algumas crianças os termos preto e negro são entendidos como formas negativas de classificação, sendo, portanto, desvalorizados. Diogo, um garoto que se autoclassifica como moreno escuro, ao ser indagado se havia alguém negro e/ou preto na sua classe, responde:

Ninguém... Assim, tem gente morena que nem eu. Eu não sou negro, sou moreno. Tem gente morena. A Tânia é morena. Chamar alguém de negro é muito feio, né? Tem gente que não fala negro, fala preto. Eu acho que é uma falta de educação, por causa que tem gente que chama a Adriana, a Tânia e até eu de preto, né? Tem pessoa que fala: sai daqui seu *preto*, seu *nequinho saravá*. Só que nós fala pra professora e a professora fala pra nós ir na delegacia dar parte. (Entrevista, agos/07).

Em outro artigo, esse de Marília Carvalho (2005), sobre pesquisa desenvolvida com crianças de 1ª a 4ª séries de uma escola pública do município de São Paulo, onde é discutida a diferença entre a classificação racial dos alunos feitas por eles mesmos e pelas professoras, considerei importante destacar a experiência reveladora, segundo a autora, de constatar as dificuldades das crianças para entender a questão aberta sobre cor/raça ou para escolher entre as opções de cor do IBGE. Para Marília Carvalho, “essas dificuldades apontam claramente a identificação racial como um processo social construído ao longo da vida, que não decorre de uma percepção imediata de dados naturais”. A autora salienta que tal processo, no caso das crianças, “apareceu em plena formação, evidenciando ainda mais seu caráter de ser uma aquisição social, uma parte do processo de socialização”.

Reporto-me às reflexões acima colocadas, buscando compreender uma situação que me surpreendeu durante a pesquisa com as crianças da 4ª série. Marina, garota que se autot classificou como mulata, ao responder uma questão aberta sobre cor/raça se declarou parda entre as opções do IBGE; ao ser indagada durante a entrevista sobre quem seria negro(a) na sua classe respondeu: “ a Adriana, o Diogo, o Rafael e eu”. No entanto, durante uma atividade de entrega de certificado, no pátio da escola, onde estavam presentes todas as crianças, suas professoras e algumas mães e pais convidados, enquanto as crianças, sentadas, aguardavam o início da cerimônia, alguns garotos começaram a implicar com Adriana, chamando-a de “*pão torrado*”, devido à cor de sua pele. Marina, sentada logo à frente de Adriana, entrou na “brincadeira”, como diziam, e passou a chamar Adriana de “*pão torrado*” e ria muito, juntamente com suas colegas. Adriana, muito chateada, retrucou: “Por que você está me chamando de *pão torrado*? Você é da mesma cor que eu!” Marina, com ar de desdém, respondia: “Eu não! Eu não sou preta”.

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

Por outro lado, outra questão que me chamou a atenção quando dessa pesquisa é que, assim como Marília Carvalho descreve nesse artigo, poucas crianças na 4ª série apresentaram dificuldades para responder às questões sobre seu pertencimento de cor/raça. Quando o problema surgiu, não me pareceu devido à leitura, pois alunos que sabidamente liam solicitaram minha presença na sua carteira e perguntaram se podiam colocar “moreno”, “mulato” ou “cor de pele”. Paulo, ao responder a questão com as opções do IBGE perguntou-

me se poderia escrever outra coisa. Disse-lhe que deveria colocar a cor que ele achasse que era. Paulo escreveu “cor de pele”.

Assim como expressa por Araújo (1987), citada por Marília Carvalho (2005), a idéia de cor enquanto “metáfora acionada para demarcar diferenças e desigualdades com base na raça, que por sua vez é um conceito socialmente construído”, permite a compreensão das dificuldades apresentadas por algumas crianças no momento de decidirem qual é a sua cor. Renato, um garoto branco - na minha percepção, ao ser indagado sobre quem era branco(a) na sua classe, durante a entrevista, respondeu da seguinte forma:

Quem você acha que é branco(a) na sua classe?

Ah! O Lucas e o Alex.

E, você não?

Eu não. Eu sou do tipo amarelo. A família do meu pai é espanhol e a minha mãe italiano.

4. 2 – Cor, raça e pobreza na fala das crianças

Nós estávamos na educação física e a professora falou: arrume um parceiro. Todo mundo arrumou, menos um menino negro e sobrou uma menina e ela não queria ir com ele.

(Aluno)

Em meados de agosto de 2007, apliquei com as crianças da 4ª série três situações-problema¹⁷ envolvendo diferenças e tratamento desigual entre crianças, devido à cor/raça e pobreza, com a finalidade de ouvir suas falas, conhecer seus sentimentos, vivências e percepções referidas às práticas de preconceito e discriminação que experimentam. Quando voltamos para a sala de aula, após o final da Educação Física, a professora Maria já estava esperando as crianças com os ventiladores ligados. Sempre que elas retornavam à classe, nessas ocasiões, chegavam agitadas, suadas e calorentas, por isso a tomada de tal providência. Para que as crianças se acalmassem, a professora Maria, geralmente, cantava junto com elas uma música e, às vezes, após o recreio, se as crianças vinham muito agitadas, ela adotava essa mesma técnica, e seu efeito era imediato. Nesse dia, ela cantou “Romaria”, de Elis Regina e Renato Teixeira, e as crianças, que já conheciam a letra da música, foram acompanhando e se acalmando. Assim, todas se aquietaram e ela comunicou-lhes que iriam responder a algumas questões que eu iria aplicar. Expliquei-lhes, então, que eram três situações de “faz-de-conta”,

¹⁷ Ver modelo de situações-problema – Apêndice C.

as quais poderiam acontecer com qualquer criança, e teriam que pensar sobre elas e escrever o que achavam. Entreguei a primeira questão e fiz a leitura com as crianças. 1) Juliana convidou várias crianças da sua classe para irem a sua casa no dia de sua festa de aniversário. Ela só não convidou Elisângela, para quem falou: “Você não! Você é negrinha”. Por que você acha que Juliana tratou Elisângela dessa forma? Você já viu alguma situação semelhante a essa? Em caso afirmativo, me conte o que aconteceu.

Nesse dia, estavam presentes 20 crianças na classe e houve muitas perguntas sobre casos que tinham visto e queriam confirmar se poderiam contá-los. Pedi que respondessem sozinho(a)s, sem consultar o(a)s colegas ao lado. Algumas crianças solicitaram ajuda para ler e escrever. Amanda foi a primeira a me chamar em sua carteira. Sentei-me ao seu lado e ela me pediu baixinho que lesse para ela. Quando peguei o seu papel com a questão, vi que ela havia ensaiado algumas hipóteses silábicas incompreensíveis. Perguntei-lhe o que havia escrito e anotei abaixo da linha. Você quer escrever mais alguma coisa, perguntei-lhe? Assim, conforme Amanda me falava, eu anotava. Em seguida, atendi Tânia e Viviane da mesma forma. Enquanto eu atendia Tânia, pedi que a professora Maria fizesse o mesmo com Viviane, mas a garota recusou a ajuda da professora, olhou-me e disse: “quero fazer com você”.

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

Motivo de Juliana	Crianças	Porcentagem
Por preconceito	1	95%
Porque Elisângela é preta/morena/negra/ de outra raça	10	
Porque é racista	8	
Porque não conhecia Elisângela	1	5%
Total	20	100%

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

Porque ela é racista, contra negro... Não pode ser assim... Nós somos da mesma raça e da mesma cor. (Renan).

Porque Juliana tem preconceito. O porquê da minha resposta? Porque Juliana é branca e Elisângela é negra. (Bete).

Porque ela era racista e não gostava de negrinha. Racista é uma pessoa de uma cor morena. (Lara).

Porque ela pensa que as pessoas negras são suja e Juliana é racista. (Aline).

Ao serem perguntadas se já haviam visto alguma situação semelhante àquela descrita, onde Juliana discrimina Elisângela, não a convidando para a sua festa, as respostas das crianças revelaram os seguintes resultados: 13 crianças ou 65% descreveram situações de discriminação presenciadas por elas, enquanto 7 crianças ou 35% declararam não ter visto situação semelhante.

Relacionando as respostas das crianças aos dilemas, com suas autodeclarações de cor/raça, observei o seguinte. Dentre as crianças que afirmaram ter visto situação semelhante àquela descrita no dilema, ou seja, situação de discriminação devido a cor/raça, 13 crianças no total, 9 haviam se declarado pardas, 1 preta e 3 brancas. Por outro lado, entre aquelas que declararam nunca ter visto situação semelhante, em um total de 7 crianças, 1 havia se declarado indígena, 1 parda, 2 brancas, 1 morena e 2 não declararam sua cor/raça, preferindo entregar a questão em branco.

Foram relatadas pelas crianças 11 situações de discriminação, aparecendo os termos negro(a)s, neguinha(o), preta e macaca em 100% dos casos narrados. Quanto aos locais onde aconteceram as situações de discriminação, temos a escola e a rua, com maior incidência – 73% dos casos; a igreja, a própria casa e a TV aparecem em 27% dos casos. Outros dados observados foram: nas situações relatadas pelas crianças, 7 vítimas de discriminação ou 64% eram mulheres, enquanto 4 ou 36% eram homens e, por outro lado, aqueles que discriminam, ou seja, os agressores, foram 6 ou 54,5% mulheres e 5 ou 45,5% homens. O fato da maior porcentagem de eventos descritos relacionarem-se a ocorrências envolvendo o sexo feminino levou-me a questionar se não haveria, nesse caso, influência da situação narrada no dilema aplicado com as crianças.

Sim. Eu já vi um dia só. Eu, um dia, estava na igreja quando uma menina negra estava passando na frente de uma idosa e a idosa era branca e disse para a menina assim: Neguinha! Pára de passar na frente de mim e a menina pegou e saiu correndo. (Beatriz, ago/2007)

O Raul fica chamando a Adriana de macaca. Ele e o Vitor. O Vitor xinga ela de neguinha do cabelo duro. (Tânia, ago/2007)

Já. Uma menina da minha rua não quer brincar com a outra menina porque ela é negra. (Andressa, ago/2007)

Após todo(a)s terminarem e entregarem a primeira questão, apliquei a segunda, utilizando o mesmo método, isto é, fazendo a leitura e auxiliando-os, colocando-lhes, então, o seguinte problema: 2) Certa vez, João, um menino bem pobre, não participou da festa junina na sua escola, porque nenhuma menina quis dançar com ele. Por que você acha que as meninas não quiseram dançar com ele? Você já viu alguma situação semelhante a essa? Em caso afirmativo, me conte o que aconteceu.

Nesse caso, as crianças responderam da seguinte forma: 15 crianças ou 75% declararam que as meninas não dançaram com João por ele ser pobre; destas, 4 ou 27% associaram a pobreza à aparência, alegando que João era pobre e mal arrumado; 3 ou 20% das 15 crianças ligaram a pobreza à cor de João, argumentando que ele era pobre e preto, enquanto as outras 5 crianças ou 25% justificaram o fato de as meninas não dançarem com João por motivos diversos, como não gostarem dele, ele era feio e chato, ele não foi à festa e duas não responderam. A tabela a seguir resume as justificativas apresentadas.

Motivo das meninas	Crianças	Porcentagem
Por preconceito	1	75%
Porque João é pobre	7	
Porque João é pobre e mal arrumado	4	
Porque João é pobre e preto	3	
Não gostam de João	1	25%
João é feio e chato	1	
João não foi à festa	1	
Não responderam	2	
Total	20	100%

Quanto à pergunta se já haviam visto situação semelhante ao que aconteceu com João, na festa junina, as respostas foram as seguintes: 13 crianças ou 65%, quer dizer, a maioria, declarou já ter presenciado situação semelhante; 3 crianças ou 15% declararam não ter visto situação semelhante e 4 crianças ou 20% não responderam. Dos casos relatados, 10 ou 77% aconteceram na escola; 1 ou 7% na rua e os outros 2 não especificaram o local.

Outros dados levantados foram: nos casos relatados, as vítimas de discriminação social eram 8 homens ou 62% e 5 mulheres ou 38%; aqueles que discriminam eram 7 homens ou 54%, 2 mulheres ou 15% e 4 indefinidos ou 31%. Algumas respostas estão colocadas na seqüência:

Sim, na festa junina da minha escola, porque o menino não quis dançar com a menina porque ela é pobre. (Andressa, ago/2007).

Já. Na cidade onde morei, o menino ia com as calças rasgadas e o sapato velho e todo sujo. (Adriana, ago/2007).

Sim, eu já vi. Só porque ele era pobre as meninas e até os meninos davam risada. (Lara, ago/2007).

Aqui, também, foi possível observar que o fato do dilema envolver uma situação ocorrida com o sexo masculino, provavelmente, influenciou as crianças no momento de relatar as situações que declararam já ter presenciado. Todas as estórias narradas pelas crianças que declararam terem visto situação semelhante ao dilema de João – nosso personagem - aconteceram com crianças do sexo masculino, assim como, no caso anterior – o dilema da personagem Elisângela -, as estórias narradas aconteceram com o sexo feminino.

A terceira e última questão abordou também aspectos das relações entre negro(a)s e branco(a)s e foi embasada em fato real, presenciado por mim, ocorrido na escola onde iniciei a observação em 2006, conforme relatei nas primeiras páginas deste estudo.

Assim, apresentei a seguinte questão: Na sala de aula, Sara, uma menina negra, sentou-se junto de Pedro, um menino branco, e viu quando ele olhou para os outros meninos rindo, apertou o nariz com os dedos de uma mão, enquanto com a outra se abanava, fazendo careta. Todas as crianças riram de Sara. Por que você acha que todas as crianças riram do que aconteceu? Você já viu alguma situação semelhante a essa? Em caso afirmativo, conte-me o que aconteceu.

Diferentes motivos foram apontados pelas crianças em resposta a essa situação e, após a análise, concluí o seguinte: 9 delas ou 45% julgaram que as crianças riram do que aconteceu, porque Sara era negra; 2 crianças ou 10% disseram que Pedro tem preconceito; 4 crianças ou 20% não responderam; 3 ou 15% afirmaram que Pedro fez isso porque Sara não tomava banho, enquanto 2 outras ou 10% julgaram que todas as crianças riram porque Pedro fazia careta. Analisando tais dados, me questiono: será que as duas crianças que disseram que Pedro é preconceituoso compreendem que o problema está com ele? A maioria das crianças culpou Sara pelo ocorrido, pois em suas repostas declararam que todas as crianças riram

porque ela era morena ou porque era negra, ou ainda, porque não toma banho. A tabela a seguir mostra as respostas:

Por que riram	Crianças	Porcentagem
Por preconceito	2	55%
Porque Sara é morena/negra	9	
Porque não toma banho	3	15%
Porque Pedro fez careta	2	10%
Não responderam	4	20%
Total	20	100%

Quando questionadas se já haviam visto uma situação semelhante, 7 crianças ou 35% não responderam, declarando já estarem cansadas. Dentre as outras 13 crianças presentes na classe, nesse dia, 6 crianças ou 30% afirmaram já ter visto caso semelhante, ao passo que 7 crianças ou 35% disseram não ter visto. Relataram 5 casos, dos quais 4 ocorreram com mulheres, sendo todos na escola. Eis alguns depoimentos:

Já. Eu já vi dentro da sala de aula fazendo isso com as pessoas. (Renan, ago/2007).

Sim, eu já vi e foi com uma menina da minha sala de aula. Um menino falou para a menina que ela era uma preta. (Miriam, ago/2007).

Sim, fizeram piada da minha melhor amiga. Falaram que negro fedia pra caramba. E ela começou a chorar e falou que nunca mais ia conversar comigo por causa do meu colega. (Ísis, ago/2007).

Novamente, me deparei com a questão da influência da estória aplicada, sobre a narrativa das crianças. Os poucos casos contados pelas crianças envolveram pessoas do mesmo sexo de Sara – a menina/personagem do dilema.

4.3 – Quem conta um conto aumenta um ponto: conversas e relatos de crianças

[...] depois da escola vou pra casa e se troco e vou pro projeto. No projeto eu almoço e faço um pouco de lição depois brinco tomo café e vou embora.

(Aluno)

Quando pedi às crianças que relatassem como era o seu dia-a-dia, algumas delas não sabiam o que escrever e muitas perguntas surgiram ao mesmo tempo. O papel de carta distribuído, com motivos infantis, agradou a toda(o)s e ajudou a criar um clima descontraído na classe, pois como haviam diferentes desenhos e cores uns mostravam aos outros seus papéis. Mas o problema persistiu – o que escrever, me questionavam as crianças? Havia também as garotas que ainda não conseguiam escrever sozinhas e solicitavam a minha ajuda. Após orienta-lo(a)s para que contassem sobre o seu cotidiano sentei com cada uma das garotas que não sabiam escrever e, conforme elas relatavam seu dia-a-dia, fui redigindo as composições dessas meninas – Tânia, Amanda e Viviane.

Sobre esses relatos é importante destacar a diferença entre o relato oral e o escrito. Foi mais interessante escrever o que a criança dizia do que ela mesma escrever, pois com preguiça ela escreve bem pouco. No relato oral a criança fala muito mais. Ao falar sobre a sua vida as garotas ficaram bem à vontade, descrevendo aquilo que elas fazem, como elas vivem, falando do pai e da mãe e de tudo que consideravam importante para elas.

Tratam-se de vidas vividas com intensidade, todos os tempos são preenchidos em espaços e atividades diversas. Enquanto eu escrevia o que Tânia havia me dito, ela, ansiosa, falava: “escreve aí também que eu vou na rampa de skate e naquelas barras de ginástica”. Precisei interrompê-la e dizer: calma, espera aí que eu ainda estou escrevendo o que você falou... Seu entusiasmo era evidente ao relatar a sua vida para mim. Tânia estava me contando como era o seu dia no projeto que freqüentava após as aulas na escola Iza Ramos e, falava especificamente sobre um passeio no parque, realizado com o(a)s colegas da instituição.

Analisando os relatos foi possível constatar a importância da escola na vida dessas crianças. Essa atividade foi realizada por 26 crianças e todas mencionaram a ida à escola como parte importante do seu dia-a-dia, muitas descrevendo como se prepararam para vir à

escola, bem como um pouco de sua rotina quando lá estão – o encontro com a professora, o material escolar, a primeira refeição na escola, a higiene bucal, a oração que faziam com a professora na classe, as lições, o recreio, as brincadeiras, o(a)s amigo(a)s e o almoço na escola. Nenhuma criança se referiu à escola de forma negativa.

Eu acordo eu tomo banho se troco e vou para a escola. Quando eu chego eu espero a professora chegar e entro pra sala para guardar o meu material e depois vou tomar café, escovo os dentes e entro para a sala e faço bastante lição. (Diogo)

Acordo escovo os dentes, troco de roupa, e venho para a escola. Tomo café na escola estudo converso faço varias coisas na escola. (Marina)

Ontem eu acordei 6:00h da manhã me troquei, pentiei o meu cabelo, escovei os dentes e fui pra escola. Quando eu cheguei na escola eu tomei café, escovei os dentes e fui conversar com as minhas colegas. Entramos pra sala rezamos e estudamos matemática, português e geografia. (Isís)

[...] acordei lavei o rosto e escovei meus dentes, como todos os dias, depois penteei meu cabelo e vi se eu arrumei meu material certinho e depois tomei banho numa água quentinha e depois bebi leite com tody e pão com manteiga e depois eu fui para a escola eu estudei geografia matemática e eu aprendi muitas contas eu almocei na escola. (Lívia)

Outro ponto que merece destaque refere-se à participação das crianças em atividades desenvolvidas por outras instituições que atendem crianças. Dentre as 26 crianças que participaram da atividade, 13, ou seja, 50% são assistidas em projetos sociais mantidos pela Prefeitura Municipal. E, destas 13, somente 2 crianças, um garoto e uma garota, são brancos segundo a sua autoclassificação de cor/raça.

Assim, a maioria das crianças assistidas por estas instituições é preta ou parda e pobre. Nesses projetos as crianças são alimentadas, participam de recreação e atividades educativas. Assim como a escola, os projetos são mencionados pelas crianças como parte de sua rotina diária não de forma negativa ou como um lugar desagradável, mas sim como um local onde estudam, aprendem, brincam, comem e têm amigo(a)s.

[...] vou pra casa e se troco e vou para o projeto. No projeto eu almoço e faço um pouco de lição depois brinco tomo café e vou embora. (Diogo)

[...] Aí vou para o projeto vila Iti. Lá eu converso, fazia natação e agora não tem mais. Hoje vou para o parque do povo, no parquinho. Vou na rampa de skate brincar de escorregar. Vou naquelas barras de fazer ginástica e brinco. Depois vou no parquinho e depois volto para o projeto e tomo café da tarde. Aí nós limpa e lava a louça; cada um lava o seu prato. (Tânia)

[...] vou para casa e tomo banho para ir ao projeto lá na cidade da criança e lá eu faço aula de violão eu não toco mais (sic) eu tou (sic) aprendendo depois bati (sic) o sinal ai você tem que ir pra outra aula eu Lizandra vamos e depois bati o sinal pra tomar café depois vou embora. (Pedro)

Algumas crianças descreveram um pouco do trabalho que realizam em casa, ajudando os adultos nas tarefas domésticas e no cuidado com as crianças menores – irmãos e irmãs. As garotas, principalmente, realizam as tarefas domésticas, comumente entendidas como próprias das mulheres, – arrumam a casa, fazem a comida, servem a refeição, lavam louça e cuidam da(o)s irmã(o)s menores –, enquanto a maioria dos garotos não relataram nenhum trabalho doméstico. Entre os 12 garotos que participaram da atividade, apenas um falou sobre como ajuda a mãe indo ao mercado fazer compras e 2 buscam irmãos ou irmãs menores na creche. Além destas colocações, garotos e garotas falam das brincadeiras, de amigo(a)s, dos programas preferidos na TV e mencionam algumas normas, como os horários para refeições, para dormir e acordar.

[...] arrumo a casa toda e vou brincar. Minha mãe chega 5:30 com o meu irmão e ela toma banho e vai para a escola e eu fico com os meus 2 irmãos em casa cuidando deles. Meu pai chega 7:30 e eu faço a janta... (Marina)

[...] depois eu arrumo a casa e se tiver lição de casa eu faço e depois eu vou na casa da minha vó. Aí na casa da minha tia eu fico brincando com as minhas colegas. (Miriam)

Eu chego em casa busco minha irmã faço comida para o meu irmãozinho e faço janta. Talvez hoje eu vou na missa com a minha tia, meus primos, meus irmãos, minha mãe e meu pai. (Aline)

Eu brinco mais um pouquinho e depois eu assisto (sic) a novela das 9:00 e também eu vou para o mercado e cando (sic) eu chego eu vou guardar a compra prá minha mãe. (Paulo)

No projeto eu almoço e faço um pouco de lição depois brinco tomo café e vou embora pego minha irmã e vou que vou chegando em casa assisto o dvd do calypso e vou brincar. (Diogo)

Na última etapa da pesquisa de campo, realizei as entrevistas semi-estruturadas¹⁸ com o auxílio de gravador. As entrevistas foram feitas durante 3 semanas, em 5 visitas à escola, totalizando cerca de 20 horas de trabalho. Somando-se a estas, as horas anteriormente mencionadas, utilizei cerca de 160 horas para coletar todos os dados da pesquisa. Nas entrevistas, fiz uso de algumas situações observadas, vividas pelas crianças, com o intuito de confrontar a posição delas na ação e na palavra. Comecei entrevistando individualmente duas

¹⁸ Ver Roteiro de entrevista com crianças – Anexo E.

garotas, no horário das aulas, na sala ambiente de informática. Após a transcrição dessas entrevistas, foi possível fazer correções na forma como as questões estavam sendo colocadas para as crianças. No total, foram realizadas 12 entrevistas com crianças, porém selecionei 7 para analisar tendo em vista o tempo relativamente curto do mestrado e o volume de dados obtidos. Todas as crianças queriam participar. Usei como critérios para seleção das crianças entrevistadas: a) cor/raça, segundo a classificação da própria criança – crianças brancas, pretas e pardas; b) situação econômica familiar; c) crianças que estiveram envolvidas em determinadas situações vividas no cotidiano e que foram observadas por mim; d) sexo – meninos e meninas.

Considero que um dos desafios que enfrentei, ao realizar esta pesquisa, foi conseguir cruzar, na análise, esses diferentes indicadores de coleta de dados. As entrevistas ocorreram em horário normal de aulas, individualmente, e as crianças se mostraram muito receptivas, apesar de falarem pouco. Algumas crianças respondiam laconicamente às questões propostas e, em certos momentos, era necessária minha intervenção com mais indagações, para que elas se estendessem mais sobre o assunto.

É interessante destacar essa questão do silêncio infantil, conforme já apresentado em outros estudos. Tânia Cruz (2004) refere-se ao caso de um menino que sofria discriminação por sua suposta condição homossexual e, ao vir para a entrevista, não conseguiu conversar com a pesquisadora, que respeitou o seu silêncio-denúncia. Assim como Cruz, Demartini (2002) alerta quem pretende desenvolver um trabalho de pesquisa com crianças,

[...] porque temos, principalmente no caso de crianças, esse contexto da “pouca fala”. Isso demanda do pesquisador enfrentar uma dificuldade muito grande, que é como entender o que não é dito ou aquilo que é dito numa “palavrinha” só, o que aquilo sintetiza. (p.8)

Também me deparei com situação semelhante, em meu trabalho. Adriana, garota negra, muito pobre, que sofria discriminação em diversas situações observadas na sala de aula, no recreio e na educação física, quando questionada a respeito de determinadas situações vividas por ela, seus silêncios e suas evasivas falavam mais dos fatos do que as palavras poderiam dizer. Quando respondia, sob minha insistência e após eu reformular a pergunta, o fazia desculpando ou justificando a atitude discriminatória do(a) outro(a). Suas respostas eram curtas e pude interpreta-las considerando os momentos compartilhados durante o meu trabalho de campo junto à classe – somente conhecendo Adriana e tendo convivido com ela

na sala de aula, no recreio e nas aulas de educação física foi possível desvelar tudo o que ela quer dizer e não diz ou diz em uma só palavra.

Deise: Por que você acha que, na festa junina, ninguém quis dançar com você?

Adriana: Ah... Porque eu também não quis dançar!

Deise: Você não quis, Adriana, por quê?

Adriana: Ah... [silêncio prolongado] Não... Também porque nem eles sabe dançar...

Deise: Você não gosta de dançar?

Adriana: Ah... Eu não quis não... (Adriana, ago/ 2007)

No caso específico acima, ao ser indagada sobre o motivo de nenhum dos garotos terem formado par com ela, Adriana respondeu categórica que não quis dançar, utilizando uma entonação de voz como de alguém que desdenha o outro, como quem diz: “Está vendo! Eles não quiseram dançar comigo, mas eu também não queria dançar com eles”. No dia da festa Adriana não veio à escola, numa clara demonstração de seu sofrimento e tristeza ao não participar com as outras crianças desse momento de lazer.

Em outro momento da entrevista, ao perguntar-lhe o que esperava da escola, Adriana declarou: “espero que vai mudar”. Adriana, monossilábica, ante a minha insistência sobre o que deveria mudar repetiu: “ah, mudar... mudar tudo aqui”. Como continuei insistindo Adriana declarou: “mudar de diretor... mudar de professora”.

Importante aspecto a ser considerado é o modo como está sendo pensado e analisado, nesta pesquisa, aquilo que é pronunciado ou expresso pelas crianças, seja em momentos de entrevista, seja em qualquer outra forma de interação que vivi com elas. Nesse percurso, guiei-me pelos estudos de Mikhail Bakhtin (2006), que, ao conceber a língua como uma construção de caráter social e coletivo, permite entender que as falas das crianças são produtos e produtoras da realidade social da qual fazem parte. Suas manifestações verbais ou corporais se dão em contextos em que interagem sob a mediação da linguagem, produzindo-a, ao mesmo tempo em que produzem as suas formas de agir, pensar e sentir.

Do ponto de vista de sua filosofia da linguagem, esse autor nos faz compreender que as palavras, as enunciações, os gestos, as entonações que as crianças tenham exteriorizado, em várias situações, podem revelar seu mundo interior, seus pensamentos, suas consciências. Para ele, a personalidade que se exprime revela-se um produto da inter-relação social:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. (BAKHTIN, 2006, p. 117).

Como nosso olhar tende sempre à parcialidade, capta sempre determinados ângulos, foi importante lançar mão de diferentes instrumentos de coleta de dados que possibilitaram ampliar o conhecimento acerca do contexto de vida de cada uma das crianças. A necessidade desse conhecimento, relatada por Abramowicz (1997), em estudo que fez com meninas repetentes de uma escola pública na cidade de São Paulo, também foi constatada por Demartini (2002).

É preciso desvendar inicialmente a história de cada criança, do grupo a que essa criança pertence e do grupo a que ela está ligada no momento da pesquisa. Quer dizer, se é aquele grupo escolar, se é aquela instituição, se é aquela creche, se é a rua; verificar, enfim, o grupo com o qual ela se relaciona ou mesmo a criança sozinha... (DEMARTINI, 2002, p. 8)

Segundo a autora é preciso, ainda, verificar quais são as marcas de cada criança, ou seja, conhecer mais particularmente sua vida e seu processo de socialização.

Com o objetivo de identificar e analisar diferenças e semelhanças nos modos de pensar, sentir e agir manifestas por garotos e garotas, em função de suas experiências de classe, ao entrevista-los algumas questões foram elaboradas com a intenção de ouvi-los sobre suas percepções e significados atribuídos às diferenças de classe. Dessa forma, perguntei-lhes sobre o significado de ser pobre; quem consideravam pobre na sua classe e se eram pobres.

Conforme já mencionei anteriormente, as crianças da 4ª série C na Escola Iza Ramos são todas oriundas de famílias com baixa renda, mas algumas crianças são mais pobres que as demais. Ao selecionar as entrevistas para essa análise um dos critérios utilizados foi a renda familiar, de tal forma que pudesse considerar a fala de crianças que vivem em melhores condições socioeconômicas e de crianças que vivem em um ambiente onde a situação econômica familiar é bastante difícil.

Quando perguntei às crianças o que seria uma pessoa pobre, todas declararam que pobre é quem se apresenta mal arrumado, com roupa rasgada ou suja, sapato sujo, sem dinheiro ou que não tem comida, roupa ou casa para morar.

Dentre as 7 crianças entrevistadas, 3 crianças consideraram que ninguém na sua classe era pobre, pois todos tem comida, roupa, casa e outras coisas e 3 crianças declararam que na classe a Adriana e o Diogo eram pobres.

De acordo com Renato, branco segundo sua percepção, na classe somente Adriana é pobre. E, quando indagado sobre quem considerava negro (a) na classe, citou Diogo e Adriana. Adriana, além de ser pobre também é negra. Diogo é negro e pobre, segundo percepção das demais crianças.

Quem você acha que é pobre na sua classe?

Acho que a Adriana porque ela tem uma casa que é atrás em um terreno baldio e na frente é tudo cheio de capim, essas coisas... Onde ela mora é tipo um barracão.

Quem você acha que é negro(a) na sua classe?

O Diogo e a Adriana.

Quando lhe perguntei se era pobre Renato declarou: “um pouco só, porque a minha casa é de madeira”. Renato, bem como outras crianças, delimita fronteiras para constituir sua identidade. Ele não é pobre como Adriana, pois sua casa é diferente da casa dela. Como na escola, a maior parte do(a)s aluno(a)s é pobre e preto(a) ou pardo(a) as crianças utilizam alguns demarcadores para as diferenças individuais e dos grupos. Assim, para essas crianças, quem mora em uma casa de alvenaria tem mais status do que aquele que mora em uma casa de madeira. Quem vem à escola bem vestido ou tem a pele mais clara também é considerado superior.

Para Marina, parda segundo sua percepção, Diogo é pobre “porque a mãe do Diogo passa nas casas pedindo comida”, e quando questionada sobre sua condição sócio-econômica e quem seria negro(a) na sua classe ela respondeu:

Você é pobre?

Eu não acho, porque eu tenho uma casa para morar, eu não tenho dificuldade assim de nada, a minha mãe me dá quase tudo que eu quero.

Quem você acha que é negro(a) na sua classe?

A Adriana, o Diogo e o Rafael.

Também Tânia, parda segundo sua percepção, declarou que Diogo e Adriana são pobres e negros.

Quem você acha que é pobre na sua classe?

O Diogo, de vez em quando ele vem com a mesma roupa, vem mal vestido... Sei lá! Não dá pra saber, mas ele é mais ou menos pobre. E a Adriana. Já fui na casa dela. A professora quis dar gel pra ela, eu não quero. Eu não to precisando, se eu quiser eu compro.

Você é pobre?

Ah, eu não! O Diogo e a Adriana é, mas não é pobre, pobre, pobre. É mais ou menos.

Quem você acha que é negro(a) na sua classe?

Mais escuro assim? O Diogo e a Adriana.

4. 4 – Um jeito de ser: espelho, espelho meu, há alguém mais bonita (o) do que eu?

A Ísis é mais bonita porque a gente fez concurso e os moleques só votava nela. (Aluna)

O menino mais bonito é o Renato, mas eu não gosto dele. Ele tem olho verde e de vez em quando fica meio amarelado. Quando alguém senta no lugar dele, ele fica todo vermelho chorando. Aí o Diogo fala que ele vai ter ataque de pelanca. (Aluna)

Descrever as falas e manifestações das crianças sobre o padrão de beleza desejado, considerando suas experiências e vivências de raça constituem o tema desse tópico. Apresentando alguns estudos que focaram essa questão comento os principais significados e julgamentos atribuídos pelas crianças às diferenças estético-corporais e à beleza.

Na ocasião em que solicitei às crianças que se autoclassificassem quanto à cor/raça, apliquei também uma questão cujo objetivo foi investigar como eles se percebiam fisicamente. A questão aplicada dizia: “Imagine-se olhando num espelho e escreva como você se vê”. Os resultados foram bastante interessantes e me permitiram conhecer um pouco mais as crianças dessa pesquisa. Em geral, elas apontam aquilo que vêem nelas como ponto fraco e que as incomoda, além de levarem em conta o que têm de melhor, o que mais lhes agrada. Os principais pontos abordados em resposta a essa questão são muito semelhantes para as diferentes crianças, relacionando-se com características como: a) peso; b) beleza; c) estatura; d) tipo de cabelo; e) cor dos olhos. Renan, garoto que se percebe moreno escuro, preto segundo a minha percepção, declarou: “quando eu olho, eu vejo eu gordo e forte, eu acho bonito, mas eu sou feio”; Adriana, que se percebe preta, declarou: “me vejo gorda e feia” e Marina, parda na sua percepção, diz: “eu me acho meio gordinha, meus cabelos anelados; eu acho o meu rosto meio redondo, não gosto de ser baixa; acho bonita pessoas que usam maquiagem e brinco”, ou seja, não tece nenhum elogio à sua pessoa. Também Tânia, parda segundo sua percepção, se vê de forma negativa, pois declarou: “me vejo baixa e que estou gordinha”. Ao contrário destas, as falas das crianças que se percebem brancas demonstram satisfação e contentamento com seus corpos. Renato, branco, se declara “gordo, bonito e com olhos claros”; Paulo, também branco, diz: “bonito e gordinho”; Bete, por sua vez, branca, declara: “me vejo bonita e gosto do meu cabelo” e Lívia, também branca, diz: “Eu tenho orgulho de mim, eu só tenho um probleminha! Eu sou meio gordinha, mas eu me acho legal!”. E Miriam, também branca, declarou: “A o meu cabelo é bonito e eu me acho bonita só que eu sou um pouco gordinha”.

Assim, as crianças, embora não falem especificamente de diferenças fenotípicas que caracterizariam comumente etnias/raças, demonstram ter percepções e sentimentos diferentes quando falam de si, conforme sejam percebidas como brancas ou negras/pretas/pardas. As crianças pretas e pardas demonstraram seu descontentamento com o próprio corpo, sua não aceitação da forma como são, enquanto as crianças brancas se disseram satisfeitas consigo mesmas, contentes com a forma como são, embora uma parcela tenha colocado a questão do peso em evidência.

Em diferentes ocasiões observei algumas crianças mexendo com Adriana, a garota negra que era discriminada pela classe, chamando-a de apelidos devido a cor de sua pele e tipo de cabelo. Algumas crianças chamavam Adriana de “*pão torrado*” e “*cabelo de vulcão*”. A professora ao ouvir comentários sobre o cabelo de Adriana interpelava-a sobre o porquê de seu cabelo estar despenteado e passava a orientá-la para que arrumasse o cabelo para vir à escola, sugerindo mesmo que utilizasse um gel para dar um “jeito” no cabelo. Nesses momentos Adriana ficava muito séria, de semblante fechado, mas não era capaz de responder para a professora. E todos os olhares dirigiam-se para ela, pois a professora interrompia aquilo que estava fazendo e falava com Adriana na frente de toda a classe.

Certo dia, após a minha entrada na classe e depois de estar acomodada a professora disse-me: “Olha a Adriana como está arrumadinha! Ela passou o gel que eu dei”. A professora havia trazido um gel para a Adriana no dia anterior. Em outra ocasião, ao notar que Adriana não estava vindo às aulas perguntei à professora sobre o motivo de suas faltas naquela semana, obtendo a seguinte resposta:

“Ela 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)

Durante a entrevista com Tânia, colega de Adriana, morena na sua percepção, ao perguntar-lhe quem considerava pobre em sua classe declarou: “A Adriana. Eu já fui na casa dela e a professora quis dar gel pra ela. Eu não quero! Não estou precisando. Se eu quiser eu compro!” Considerei a fala de Tânia bastante significativa, pois a maneira como falou denotou uma compreensão crítica sobre a atitude da professora em relação ao cabelo da colega, negra como ela de acordo com a minha percepção.

Refiro-me a esse fato, ocorrido na sala de aula, para retomar as palavras de Nilma Lino Gomes (2001, p. 87), com as quais tenho plena concordância, quando afirma que “a construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do

direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais”. A autora aponta, ainda, que é fundamental uma mudança dos valores e padrões instituídos e aceitos por todos/as dentro da escola. Os efeitos das práticas de diferenciação fazem com que as próprias crianças negras e/ou pardas optem por desejar, invejar, introjetar e projetar, conforme a autora coloca à página 93, uma identificação com o padrão hegemônico branco, negando sua história.

Na 4ª série C, garotas e garotos entrevistados, quando questionados sobre quem consideravam mais bonito(a) na classe declararam que consideravam mais bonita a menina que tinha cabelos liso e loiro e olhos claros e entre os meninos, aquele que tinha cabelos e olhos claros. A entrevista abaixo, com Marina, garota que se autocalifica ora como parda, ora como negra e ora como morena, torna mais clara a questão sobre os padrões de beleza socialmente valorizados e, portanto, desejados pelas crianças.

Deise: Quem você acha mais bonita na sua classe?

Marina: A Lívia porque o cabelo dela é loiro e ela é branquinha e é comportada. Por isso eu acho ela bonita.

Deise: E dos meninos, quem você acha mais bonito?

Marina: Dos meninos eu acho o Artur. Assim, eu acho ele bonito mas ele é meio esquisito. Ele tem um jeito assim... Ele não tem jeito de homem.

Deise: Por que você acha ele mais bonito?

Marina: É por causa que ele é loiro, é mais branquinho e ele tem o olho azul.

Deise: Por que você acha ele meio esquisito?

Marina: Ah! Sei lá! Assim... Ele é meio delicado¹⁹.

Gomes (2001) ao falar sobre a complexidade da relação entre educação, cidadania, etnia e raça coloca em discussão alguns aspectos da escola brasileira que envolvem o tratamento dado à história e à cultura de tradição africana. A autora ressalta que “ainda que o racismo e a discriminação racial marquem de forma contundente a vida de todos/as os/as negros/as brasileiros/as, esse grupo possui interesses, necessidades e desejos diferentes de acordo com a localização geográfica, o nível socioeconômico, a geração e as crenças religiosas” (Gomes, 2001, p. 86). Apesar de todas estas particularidades, ser negro no Brasil apresenta um ponto comum, aponta a autora – “o fato de ser um povo imerso em uma história de luta”. (Idem, p.86) A luta por uma escola democrática de qualidade faz parte dessa história e os diferentes grupos de ascendência negra sempre defenderam esse modelo de escola e educação para os seus filhos.

¹⁹ Embora não seja foco nesse estudo, a discriminação contra o homossexual contida na fala da criança não passou despercebida. Tal estranhamento poderia ser associado a uma representação de “masculinidade legítima” e considerada “normal” em oposição ao homossexualismo.

A escola, muitas vezes, desconhece e desconsidera essa realidade, nos diz a autora. “É comum o pensamento de que a luta por uma escola democrática é suficiente para garantir a igualdade de tratamento a todos/as”. (Gomes, p. 86) Nesse ponto, a autora destaca o grande engano que pode estar por detrás de tais intenções, pois muitas vezes acreditamos que práticas educativas igualitárias seriam positivas mas, no entanto, estas poderiam estar suprimindo um direito de cidadania no que tange ao reconhecimento identitário de um povo, de uma etnia/raça. De acordo com a autora:

Partir do pressuposto de que os sujeitos presentes na escola são todos iguais e, por isso possuem uma uniformidade de aprendizagem, de culturas e experiências, e os que não se identificam com esse padrão uniforme são defasados, especiais e lentos, é incorrer em uma postura que, ao desqualificar uma referência, reproduz uma dominação. (GOMES, 2001, p.86)

Transcrevi estes trechos do artigo de Nilma Lino Gomes, pois durante a minha pesquisa pude observar e constatar que a escola ainda prioriza uma prática pedagógica que desconsidera as diferenças de classe, sexo, raça, cultura e crença. A escola trabalha com um modelo de aluno(a) ideal – branco(a), inteligente, bem comportado(a), heterossexual, bem vestido(a), etc – e quando as crianças fogem ao padrão desejado tenta-se homogeneizá-las ou excluí-las e, muitas vezes, o faz utilizando-se do discurso da inclusão e da igualdade. Embora as crianças da 4ª série professassem diferentes crenças religiosas, conforme verifiquei ao fazer o levantamento socioeconômico com suas famílias, a professora Maria tinha por hábito fazê-las rezar juntamente com ela, uma ou duas orações de sua fé religiosa. Tal prática rotineira, adotada pela professora, exemplifica uma tentativa de homogeneizar o pertencimento religioso dessas crianças, impondo-lhes a sua crença e, ao mesmo tempo, desconsiderando suas crenças particulares.

Hoje quando cheguei a diretora estava na classe conversando com a professora Maria e as crianças estavam sentadas bem quietinhas. Pedi licença, dei bom dia a todos/as e fui para o fundo da sala. Logo a diretora saiu e me olhou sorrindo, perguntando se estava tudo bem. Sorri de volta e disse-lhe que estava tudo muito bem. A professora Maria me olhou e disse que hoje ela estava um pouquinho atrasada, e que agora iriam fazer as orações deles. Postou-se a frente da classe e as crianças ficaram de pé para fazer as orações. (D.C., 03 de jul./2007)

Quando a professora Maria chamava a atenção de Adriana para que arrumasse o cabelo chegando mesmo a trazer-lhe gel, intencionalmente ou não, estava desconsiderando uma característica inerente à raça negra, ou seja, o cabelo crespo. Não que Adriana não

pudesse ter o cabelo arrumado com o gel ou sem ele, mas a prática adotada pela professora fazia supor às crianças que o cabelo crespo era feio, desajeitado e, ao mesmo tempo, valorizava outro tipo de cabelo.

A idéia de que as garotas deveriam estar sempre arrumadas, penteadas, limpas, perfumadas, comportadas, etc., era reforçada, entre outros momentos, quando a professora preocupou-se em trazer gel para que Adriana arrumasse seus cabelos rebeldes ou quando comentou que a mesma “vinha fedida”. Sobre essa questão, nos estudos de Carvalho (1999, p. 11) sobre gênero e educação, ao contemplar o universo infantil, a autora destacou o pouco conhecimento que temos sobre as formas como as escolas brasileiras atuam na manutenção, produção ou alteração de desigualdades de gênero. Durante as entrevistas recolhi diversos depoimentos dos garotos e garotas evidenciando como as crianças percebem as diferenciações entre os modos de ser menino e menina, conforme os relatos a seguir:

A mulher é assim oh... A mulher é mais sensível. Mas agora, o homem não. Que nem, ela é sensível, é pele fina... Se ela machucar alguma coisa vai machucar bastante. Por causa que dos meninos agüenta e das meninas não. (Renan, out./07)

Deise: Quais as vantagens e desvantagens de ser menino ou menina?

Diogo: Ah tem uma desvantagem por causa que menina tem as coisas que ela usa e os menino não vai ficar usando as coisas que ela usa, né? Acho assim, ela usa blusinha, saia, batom, maquiagem... Já pensou um menino com blusinha, saia, batom e maquiagem?

Deise: Acho que eu fiz a pergunta errada. É assim: você acha que tem alguma vantagem você ser menino, ao invés de ser menina?

Diogo: Num acho, porque Deus me fez assim mesmo; se ele me tivesse feito de outro jeito...

Deise: O que você acha melhor: ser menino ou ser menina?

Diogo: Ser menino.

Deise: Por quê?

Diogo: Ah, por causa que menino sofre menos também né?

Deise: Por que menino sofre menos?

Diogo: Lógico! Já pensou menino na sala de parto. Também não é só isso, menino tem mais espaço pra brincar, tem mais liberdade. (Entrevista, out/07)

Eu mesma queria ser menina mesmo por causa que eu acho que menina é mais delicada, se arruma, pentia o cabelo e moleque não, já veste qualquer roupa nele e já tá bom pra ir. É melhor ser menina porque é mais delicada. (Marina, out./07)

Adriana: Ah... Ser menina é se comportando do jeito de ser menina e ser menino se comportando do jeito de ser menino.

Deise: Como é que seria esse jeito?

Adriana: Ah... Se comportar... Se tá de saia não ficar abrindo as pernas, ficar com a perna fechada...

Deise: Mas, você acha que há alguma vantagem em ser menina ou menino?

Adriana: Não, é mesma coisa que ser menino. (Entrevista, out./07)

Deise: O que você acha melhor: ser menina ou menino?

Tânia: Ah, sei lá... Ser menina é vir arrumadinha pra escola, fazer tudo a lição... Só. Menino a mesma coisa. Ah, eu preferia ser menina... Sei lá... Andar arrumadinha, pode ter mais coisa que menino... Menino não pode ter nada assim, maquiagem, andar de vestido, essas coisas, ter sapato de dormir... essas coisas... (Entrevista, out./07)

Na 4ª série havia uma nítida separação por sexo. Meninos de um lado e meninas de outro. Quando perguntei às crianças porque, geralmente, as garotas sempre sentavam com garotas e garotos com garotos, obtive os seguintes relatos:

Por causa que as meninas gosta de conversar com as meninas e porque tem algumas que senta do lado dos meninos porque gosta. (Renan, out./07)

Porque tem menina que quer sentar com menino. Só se sentar a professora separa por causa que essas meninas são muito arreganhadas.

Deise: Como assim?

Marina: Assim, fica mexendo com os moleques. Assim ai! Fica dando em cima dos moleques, fica fazendo um monte de coisa e a professora não gosta; a professora fala que a gente tá na escola pra aprender. (Marina, out./07)

Quando entrevistei a aluna Marina, conforme relatei anteriormente, sua fala sobre o colega Artur levou-me a algumas reflexões sobre gênero. Na escola as crianças aprendem desde muito cedo os “significados” sobre o que é ser homem e ser mulher e, entrelaçada à construção desses modelos temos que considerar a questão da homossexualidade, em especial a masculina. Sem entrar na questão do adulto na escola, pois penso que este tem sido considerado em diversos estudos sobre as relações entre os sexos, quero registrar que, mesmo entre as crianças, observei que há uma cobrança muito forte quanto a comportamentos e preferências que seriam próprias para determinado sexo, de acordo com o padrão aceito socialmente. É claro que, por outro lado, há também algumas transgressões nessas relações, como foi possível perceber durante essa pesquisa. Já não existe, por exemplo, nenhuma estranheza na escola quando algumas garotas se juntam aos garotos num jogo de futebol ou, quando os garotos brincam de pular corda com as meninas, entoando as cantigas preferidas destas e que falam mais de um universo antes considerado estritamente feminino.

Mas também há na escola atitudes, posturas e ações, principalmente por parte do(a)s professore(a)s, que reforçam modelos sexistas. A professora aplicava, ocasionalmente, ditados e certa vez observei no caderno das crianças o seguinte ditado, cujo tema era “mulheres”:

As mulheres são as mais afetadas emocionalmente. Isto porque elas são detalhistas. Mulheres fazem questão da estética, por isso pintam o rosto, as unhas e os cabelos com uma certa constância. Hoje é importante ser belo. (D.C. , 14 de agos../2007)

Na aula de educação física era perceptível como determinadas crianças se colocavam à margem nas atividades. Artur, por ser percebido como Marina o descreveu (“ele é meio delicado”), estava sempre sozinho, tanto na classe como fora dela. Não interagia com os outros garotos, relacionava-se normalmente com as garotas e participava com elas nas brincadeiras e jogos. Diogo, que se autocalifica moreno escuro, e Paulo, que se percebe ora branco e ora moreno, também não se juntam aos outros garotos e interagem mais com as garotas.

Alguns garotos jogavam bola na quadra coberta, enquanto na outra quadra, descoberta, garotas e garotos brincavam de vôlei e corda. As crianças pulam corda e cantam músicas ao mesmo tempo. Começo a anotar as músicas. Algumas crianças vêm sentar ao meu lado e vêem o que estou escrevendo e querem ajudar. Elas me ditam todas as músicas que cantam ao pular corda. Quando uma menina entra na corda os outros perguntam cantando: “Quantos filhos você pretende ter?” Aí a menina responde: um, dois, três, quatro, cinco... E segue contando quantos filhos terá e pulando a corda, até que erre. Quando erra, os outros fazem comentários do tipo: “Beatriz vai ter 42 filhos!” Beatriz havia contado até 42, quando então errou o pulo. Sai Beatriz e entra outra menina ou outro menino na corda. Diogo, Paulo e Artur brincavam de corda com as garotas. Quando foi a vez do Paulo ele conseguiu contar até 11 e a professora comentou rindo: “Tem que comprar um microônibus.” (D.C., 14 agos./2007)

Assim temos que considerar que as práticas de diferenciações, na escola, têm múltiplas faces, não apenas as raciais e de classe, mas também aquelas que envolvem questões do gênero e a sexualidade. Segundo Joan Scott (1995, p. 72), podemos definir gênero como uma construção social dos modos de ser homem e mulher de acordo com a cultura e o contexto em que se vive. O que interessa nesse debate é a compreensão do modo como a escola interfere na construção das identidades de gênero e sexuais, assim como nas de raça/etnia e classe, das crianças. Ao silenciar sobre a homossexualidade a escola deixa de cumprir sua função de educar dentro dos princípios democráticos de direitos iguais para todos. Segundo Louro (1997, p. 26), as identidades sexuais dos sujeitos se constituíam através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Ao mesmo tempo, os sujeitos constroem suas identidades de gênero ao se identificarem socialmente como homens ou mulheres. Assim, de acordo com Louro:

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. ... As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. (Idem, p. 27)

As falas dos garoto(a)s entrevistado(a)s deixaram evidente a crença, parte do imaginário do senso comum observado entre a maioria das pessoas, de que garotas são diferentes de garotos. Os garotos entrevistados consideraram que a mulher é diferente do homem quanto a sentimentos, características biológicas – físicas e psicológicas - e comportamento social. As garotas, por sua vez, também consideraram que a mulher é diferente do homem, mas mencionaram mais os aspectos relativos a sentimentos e comportamento social padrão, definido para as mulheres. As garotas em especial, valorizaram as diferenças de usos e costumes, exploradas pela mídia de maneira exemplar, o que leva meninas, desde a mais tenra idade, ao uso de cosméticos e diferentes adornos, por exemplo. Independentemente da cor/raça e/ou classe social, garotos e garotas entrevistado(a)s demonstraram ter as mesmas percepções quanto ao gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vocês duas estão num mundo que não é da classe! Fora da classe...
(Professora)

Porque, que nem... Fica a Tânia, a Adriana, o Diogo, eles coloca o livro na frente e fica conversando baixinho pra professora não ver.
(Aluna)

[...] tinham por hábito esconder-se atrás de seus livros – tornando-se “crianças invisíveis” – e, quietas, brincavam com pequenos objetos, conversavam baixo ou cochilavam.
(Pesquisadora)

Nesta pesquisa, a consideração da perspectiva de raça/classe foi fundamental para a construção das análises. O trabalho cotidiano na escola e as relações vivenciadas entre as crianças e destas com os adultos foram estudados a partir de um olhar sobre os problemas raciais e da pobreza. Muitas questões povoaram meus pensamentos sobre as relações que as crianças vivenciam entre elas, na escola. Como agir no sentido de contribuir para a formação de crianças não preconceituosas, para que possam construir relações mais igualitárias e justas com seus pares? Como formar professores que tenham compreensão dos mecanismos de discriminação que vigoram na escola, excluindo e/ou marginalizando crianças no processo de escolarização? São perguntas infundáveis, as quais atravessaram essa minha caminhada investigativa que, embora não traga todas as respostas, poderá contribuir para entendermos melhor tal processo.

Tendo em vista os dados obtidos, as discriminações, os comentários e os diferentes olhares sobre o pertencimento racial, sobre as particularidades culturais, o corpo e a estética são desafios que as crianças têm que enfrentar no cotidiano de nossas escolas, conforme observei, durante a minha pesquisa. As garota(o)s percebida(o)s como pobres e preta(o)s, por terem pele mais escura, ficavam à mercê de percepções e relações que lhes marcavam um lugar socialmente diferenciado, sendo vítimas de “brincadeiras” de mau gosto, como tapas, apelidos discriminatórios, xingamentos, gozações e maus tratos, por parte das outras crianças; ao serem questionada(o)s sobre o que fariam, se pudessem mudar algo nas relações com a(o)s colegas, responderam que gostariam de ser aceita(o)s por seus eles e não sofrer com as discriminações que acontecem, no ambiente escolar; as crianças que tinham uma condição social mais desfavorecida e eram culturalmente menos valorizadas não eram aceitas nos grupos de trabalhos, na sala de aula. As interações professora/aluno(a) negro(a) eram pautadas

por atitudes pouco amigáveis, inibidoras, sem elogios, sem olhares carinhosos, sem brincadeiras, sem conversas amigáveis e sem contato físico através de afagos e abraços que evidenciariam afeto. Adriana, a garota de pele mais escura na classe da 4ª série C, era quem sofria mais discriminações por parte das crianças e, além de tudo, pelo fato de ser pobre. E havia essa questão do cabelo das pessoas negras, que sempre é mais difícil para as meninas, pois sobre o cabelo dos meninos não se comenta tanto quanto a respeito do das meninas.

Para Gomes (2003), o papel desempenhado pelo cabelo e a cor da pele, na construção da identidade negra, é fundamental, principalmente o cabelo. Como a escola lida com o corpo negro, o cabelo crespo e a cultura negra? Como as crianças negras são vistas e se vêem na escola? Estas são questões colocadas pela autora, que continuam pertinentes. Apesar de considerar, assim como Gomes (idem), que parcelas da sociedade e da escola brasileira procuram construir representações sociais mais positivas sobre o negro e sua estética, impulsionadas por ações e lutas dos movimentos sociais que vêm denunciando práticas racistas e afirmando a identidade negra, na escola ainda estão presentes atitudes discriminatórias, conforme pude observar:

Artur, branco, estava xingando Adriana, preta, de pão torrado. Tânia, preta, também estava xingando Adriana de pão torrado. Marina, parda, e Débora, branca, estavam à frente de Tânia e Artur, acompanhando a discussão. Marina começou a chamar Adriana de pão torrado. Adriana disse: “Por que você está me chamando de pão torrado? Você é da mesma cor que eu”. Marina, com ar de riso e deboche, ficou repetindo: “eu não”. “Eu não sou preta”. As outras meninas ficaram olhando e rindo. (D.C. jun./07)

Adriana, preta, e Tânia, preta, discutem baixo. Ouço Tânia dizer: “cabelo de vulcão”! As garotas se xingam e a professora ouve, pois diz: “Que brincadeira é essa Tânia”? Tânia responde: “Não é brincadeira... É porque ela me chama de cabelo de onda”. A professora resolve separar as duas e manda Adriana sentar mais à frente. (D.C. jul./07).

Algum tempo depois que me acomodei, a professora me disse: “Olha a Adriana como está arrumadinha”. “Ela passou o gel que eu dei”. A professora contou-me que trouxera um gel para Adriana arrumar o cabelo. (D. C. set./07).

Gomes (2003, p. 177) fala de um caso semelhante ao que observei na 4ª série C. Ela conta-nos sobre uma depoente que usava trancinhas e somente quando apareceu na escola com o cabelo liso teve reconhecimento público de que havia “arrumado o cabelo”. Assim sucedeu com Adriana. Na minha percepção, Adriana estava sempre penteada e com o cabelo arrumado, do jeito que ele é. Adriana sempre estava com o cabelo preso atrás, num rabo de cavalo curto e, então, algumas mechas mais rebeldes se soltavam na frente. Apenas quando a professora trouxe o gel, foi que ela e as crianças repararam que ela havia arrumado o cabelo.

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

Os adultos, na escola, tendem a desconhecer as diferenças raciais entre as crianças, como se as mesmas não se manifestassem nas relações cotidianas que se estabelecem entre elas, enquanto, na prática, os conflitos se sucedem em decorrência de diferenças físicas, que, na realidade, são simbolizadas racialmente. A professora Maria, na 4ª série C, 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).

Na perspectiva das próprias crianças, aquelas percebidas como negras e pobres são as que também são indicadas por elas como tendo baixo desempenho escolar ou aquelas que demonstram condutas que desagradam às suas professoras, quando, então, se vêem repreendidas publicamente, de forma rígida. Certa vez, presenciei a seguinte situação envolvendo Adriana, a aluna que era normalmente repreendida pela professora – justamente

essa aluna, que é pobre, que vem com o cabelo mais desarrumado e se apresenta “suja”, de acordo com a professora. Ela parece não perceber que Adriana se apresenta dessa forma por ser negra e viver em uma situação de empobrecimento mais profunda. Além disso, é evidente que tal tipo de atitude também reflete no olhar das outras crianças sobre Adriana.

[...] Adriana arrotou alto, sem querer. Algumas crianças ouviram e riram. Tânia chama a professora meio que reclamando, mas baixo. Não me pareceu que ela tivesse a intenção de se fazer ouvir, de fato. No entanto, a professora percebeu o que se passava, interrompeu o que estava fazendo 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! Fala Adriana! 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 duas se sentem fora da classe. Vocês duas estão num mundo que não é da classe! Fora da classe...” (D.C., jul./07)

Havia um vínculo entre o comportamento e o rendimento escolar. Para as crianças o(a) bom/boa aluno(a) é o(a) que tem bom comportamento e faz tudo certo. As crianças entrevistadas enfatizaram a justificativa de que os mais atrasados são aqueles que conversam. Esse fato indica, por um lado, que, de fato, a maior parte das crianças prefere conversar a fazer as lições, mesmo que sejam desqualificadas o tempo todo, por esse motivo. Por outro lado, nota-se que, embora os meninos também conversem, são as meninas que recebem o epíteto de “conversadeiras”.

Crianças percebidas como negras e pobres, garotos e garotas, com trajetórias de fracasso escolar, produzem formas de resistência através de comportamentos diversos, conforme pude observar, durante esta pesquisa. Algumas dessas crianças, consideradas não alfabetizadas e apontadas com baixo rendimento escolar, segundo a professora, nos momentos em que esta explicava algum conteúdo ou acompanhava a leitura do livro didático, tinham por hábito esconder-se atrás de seus livros – tornando-se “crianças invisíveis” – e, quietas, brincavam com pequenos objetos, conversavam baixo ou cochilavam.

Durante a entrevista, Miriam, garota branca de acordo com a sua percepção, ao falar sobre as crianças que considerava piores aluno(a)s, apontou as crianças negras e pobres, dizendo: “Acho que eles não tem vontade de aprender as coisas”. Continuou: “Acho que tem que se esforçar mais, tá na 4ª série”. Perguntei-lhe, então: “Por que será que eles não têm vontade? Você sabe por quê”? “Porque, que nem... Fica a Tânia, a Adriana, o Diogo, eles coloca o livro na frente e fica conversando baixinho pra professora não ver”. “Eles conversa demais”. “Acho que eles é que mais conversa na classe”.

Para concluir, quero reafirmar a possibilidade de a criança falar sobre o seu cotidiano, sobre aquilo de que gosta e do que não gosta, sobre seus receios, ansiedades e desejos.

Considerando que o grupo investigado tem características particulares e, portanto, não posso generalizar para todas as crianças aquilo que observei, esta pesquisa me permitiu entender que as crianças, independentemente da cor/raça: 1) dizem que vêm à escola para aprender, para brincar, encontrar amigo(a)s e também para ter um futuro melhor, que as prepare para o trabalho; 2) a maioria dessas crianças não tem ajuda em casa para fazer suas lições; quando muito contam com ajuda nas instituições que freqüentam, paralelamente à escola; 3) as crianças que demonstram não saber realizar as atividades de ensino propostas recebem as críticas da professora, silenciosamente; 4) as crianças sabem exatamente o que a professora espera delas: “que façam tudo certinho”, “que copiem tudo direitinho”, “que se comportem”, “que façam sozinhas”, “que não briguem” etc.; 5) as crianças negras, pretas e pardas, pobres e com histórias de fracasso escolar sofrem maior discriminações na escola, também por parte dos colegas; 6) o padrão de beleza almejado pelas crianças negras corresponde ao do homem e da mulher branco(a), que é valorizado igualmente pela criança branca; 7) a cor/raça para as crianças pretas e pardas tem um caráter relativo e variável; 8) de modo semelhante ao que fazem os adultos, as crianças identificam e classificam as demais como: aquelas que são mais comportadas, as consideradas melhores aluno(a)s, o(a)s piores aluno(a)s, as mais adiantadas, as mais atrasadas e as mais inteligentes, conforme as professoras as classificam; 9) independentemente da cor/raça e/ou classe social, garotos e garotas entrevistado(a)s demonstraram ter percepções semelhantes de raça/cor; 10) entre as crianças pobres são criadas fronteiras que marcam e distinguem suas identificações raciais e de classe – quem tem casa de alvenaria é menos pobre do que aquele que tem casa de madeira, por exemplo; ou quem tem a pele mais clara será mais bem aceito entre as próprias crianças. Segundo Renato, Adriana é pobre, pois sua casa é um barraco. Enquanto ele, Renato, seria menos pobre do que ela, pois sua casa é de madeira.

Todos esses dados são importantes para conhecermos melhor o processo de escolarização dessas crianças, uma vez que este determina modelos de identificação social prioritários, em detrimento de outras possibilidades de ser, sentir e pensar. Partindo da visão sobre infância adotada nesta investigação, que considera as crianças capazes de produzir simbolismos e criar representações e crenças, em diferentes contextos sócio-históricos e espaciais, procuramos entender como essas crianças sentiam e reagiam em face dos modelos e padrões de beleza e identidades existentes em nossa sociedade. As crianças influenciam e são influenciadas pela sociedade, sendo produtoras e produto da sociedade e da cultura da qual fazem parte. Assim, na escola, estão submetidas à inculcação de hábitos e comportamentos desejáveis, determinados pelos segmentos sociais dominantes, de sorte que aqueles que não se

adaptam às normas vigentes são considerados “diferentes”, “desviantes” e “marginalizados”. A escola concorre para a construção das identidades, produzindo diferenças, desigualdades e hierarquias sociais, enquanto a criança, conforme observado na pesquisa, também participa desse processo, de diferentes formas.

Finalizando, gostaria de ressaltar que o estudo de tais temas e problemáticas pretende contribuir para que o(a)s educadore(a)s possam se questionar sobre as práticas cotidianas que discriminam e excluem crianças que supostamente deveriam encontrar, na escola, um ambiente que promovesse a construção de uma imagem positiva de si mesmas, da população negra, de sua estética e da cultura. Desse modo, buscando romper as amarras que afastam os resultados das pesquisas acadêmicas sobre os processos escolares do campo investigado, propus-me apresentar e discutir os resultados aqui obtidos para os profissionais da Escola Isa Ramos, bem como disponibilizá-los para que a Diretoria de Ensino organize apresentações em outras unidades escolares que se mostrem interessadas. Outro desafio será o de construir procedimentos apropriados para expor tais resultados, tanto para as crianças participantes, como para o conjunto das crianças que se fazem presentes em escolas públicas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. **A menina repetente**. Campinas: Papirus, 1997.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2000.

ARAÚJO, T. C. N. Classificação de “cor” nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 14-16, nov. 1987.

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

BERNARDES, N. M. G. **Crianças oprimidas: autonomia e submissão**. Rio Grande do Sul, 1989. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

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

BRITO, R. S. Masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 129-149, jan./abr. 2006.

CARVALHO, M. P. **No Coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã/Fapesp, 1999.

_____. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 183-206.

_____. 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.

CARVALHO, M. C. B. O lugar da família na política social. In: _____. (org.) **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/ Cortez; 2002. p. 15-22.

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

_____. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005. p. 60-104.**

_____. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: SILVEIRA, M. L. ; GODINHO, T. (Org.) **Educar para a igualdade: gênero e educação escolar.** São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2004. p. 117-125.

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.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.

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

CRUZ, T. M. **Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito.** São Paulo, 2004. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo.

DEMARTINI, Z. B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L.G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas: Autores Associados, 2002. p. 1-17.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.10, 1999, p.58-78.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1978.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raça e democracia**. São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de São Paulo; 2002.

_____. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

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

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, L. Z. Feminismo, academia e interdisciplinaridade. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI C. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 24-38.

MANTANDON, C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 485-507, maio/ago. 2005.

MARTINS, R. F. **Identidade de meninas negras: o mundo do faz de conta**. Presidente Prudente, 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) UNESP.

MATTOS, C. L. G. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. Disponível em: <www.ines.org.br/paginas/revista/>. Acesso em 17 de jul. 2006.

MITLER, P. Exclusão social. In: _____. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Trad. Windyz B. Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 79-95.

MOREIRA, M. F. S. **Gênero e história: a construção social das diferenças**. São Paulo, FFLCH /USP, 1997.

_____. **Fronteiras do desejo: amor e laço conjugal nas décadas iniciais do século XX**. São Paulo, 1999. 494 f. Tese (Doutorado em História Social), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

_____. ; SANTOS, L. P. Indisciplina, gênero e sexualidade: práticas de punição e produção de identidades. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. São Paulo: EPAA, v. 12, n. 69, p. 1-22, dez. 2004.

_____. Preconceito, sexualidade e práticas educativas. In: SILVA, D. J. ; LIBÓRIO, R. M. C. (org.) **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 145-160.

MUNANGA, K. A identidade negra no contexto da globalização. **Ethnos Brasil**. São Paulo: n. 1, p. 11-20, mar. 2002.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-42, jul./dez. 2000.

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

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

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. **A escola: relato de um processo inacabado de construção**. Brasil, 2007. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v7_n2.htm> Acesso em 28 de maio 2008.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, M. C. B.(org.) **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-88.

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

_____. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J. G. (org.) **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998, p. 73-91.

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

SANTOS, S. E. **A criança e sua infância: combates nos saberes em educação**. Presidente Prudente, 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) UNESP.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, São Paulo, nº 30, p. 105-124, 1997.

SARMENTO, M. J. As culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: _____ . ; CERISARA, A. B. (org.) **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004, p. 9-34.

_____. ; 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.

SARTI, C. A. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, M. C. B.(org.) **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 39-49.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n.20, p. 71-100, jul./dez. 1995.

_____. Prefácio a Gender and the politics of history. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, p. 11-27, 1994.

TELLES, E. O. **O verso e o reverso das relações escolares: um olhar de gênero sobre o uso dos tempos em uma escola municipal da cidade de São Paulo**. São Paulo, 2005. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo.

THOMPSON, E. P. **Tradición, revuelta y consciencia de clase**. Barcelona: Editorial Critica 1979.

VÉRAS, M. Exclusão social: um problema de 500 anos. In: SAWAYA, B. (Org.) **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 27-50.

ANEXO A – LEVANTAMENTO SÓCIO-ECONÔMICO DA FAMÍLIA DAS CRIANÇAS

Sujeito	Nome	Idade	Declaração de cor			Pesq.	Composição Familiar	Escolaridade		Profissão		Renda Familiar	Nº cômodos/Moradia
			Resp.	Cça. auto/ibge				Pai	Mãe	Pai	Mãe		
01	Paulo	10	ñ consta	da pele/mr	parda	Mãe, pai, 1 irmão	1º gr inc	1º gr inc	Pedreiro	Do lar	não consta	4/própria	
02	Raul	10	branca	Mr/par	Parda	Mãe, pai, 2 irmãos	1º gr inc	1º gr inc	Autôn.	Do lar	300,00	6/própria	
03	Renato	10	branca	Br/br	branca	Mãe e 1 irmão	-	2º gr.	diarista	Do lar	200,00	5/cedida	
04	André	11	branca	Mr/par	Parda	Mãe, 4 irmãos	-	1º gr inc	-	Do lar	não consta	4/cedida	
05	Marcelo	10	preta	Transferido	Preta	O aluno foi transferido.	-	-	-	-	-	-	
06	Pedro	10	branca	Mr/par	Parda	Mãe, 4 irmãos	-	1º gr inc	-	Do lar	não consta	4/cedida	
07	Diogo	11	parda	Mr esc/par	Preta	Mãe e 2 irmãos	-	6ª s.	Domést.	Do lar	380,00	2/cedida	
08	Vitor	10	ñ consta	Par/par	Parda	Mãe, pai, 4 irmãos	-	-	Pedreiro	Do lar	não consta	5/própria	
09	Lucas	10	branca	Mr cl/par	Parda	Pai, 1 irmã	1º gr c.	1º gr c.	Porteiro	Do lar	959,00	4/alug.	
10	Renan	10	parda	Mr esc/par	Preta	Mãe, pai, 2 irmãos	1º gr inc	1º gr inc	Cozinh.	Faxin.	845,00	6/própria	
11	Alex	10	branca	Mr/par	Parda	Mãe e 2 irmãs	-	2º gr.	Domést.	Do lar	não consta	4/alug.	
12	Amanda	10	parda	Mr/par	Parda	Mãe, pai, 1 irmã	1º gr inc	1º gr c.	Motoris.	Do lar	600,00	4/alug.	
13	Bete	10	branca	Mr/ind.	Parda	Não devolveu quest.	-	-	-	-	-	-	
14	Livia	10	branca	Br/br	Parda	Mãe, 4 irmãos	-	1º gr inc	-	Do lar	não consta	4/cedida	
15	Beatriz	10	parda	Mul/par	Parda	Mãe, pai, 2 irmãos	2º gr c.	1º gr c.	Guarda	Desemp.	500,00	5/própria	
16	Viviane	10	branca	Br/br	branca	Mãe, pai, 1 irmã	1º gr inc	4ª s.	-	-	não consta	4/própria	
17	Lara	10	branca	Mul/par	Parda	Mãe, pai, 2 irmãos	2º gr inc	1º gr inc	Marcen.	Do lar	250,00	4/própria	
18	Cintia	10	Parda	Mr cl/par	Parda	Madr., pai, 4 irmãos	1º gr inc	1º gr inc	Autôn.	Do lar	730,00	7/alug.	
19	Marina	10	parda	Mul/par	Parda	Mãe, padr., 2 irmãos	1º gr c.	6ª s.	selero	Diarist.	1.400,00	7/alug.	
20	Miriam	10	branca	Br/br	branca	Mãe, pai, 3 irmãos	1º gr inc	1º gr inc	Açoug.	Do lar	600,00	5/cedida	
21	Rita	10	branca	Br/br	Parda	Mãe, pai, 3 irmãos	2º gr c.	1º gr inc	Op.Maq	Vended	600,00	5/alug.	
22	Tania	10	parda	Mr esc/par	Preta	Mãe, padr., 2 irmãos	1º gr c.	1º gr inc	Fogueir.	Do lar	700,00	5/própria	
23	Artur	10	branca	Br/br	branca	Mãe e 2 irmãs	-	5ª s.	-	Do lar	250,00	5/alug.	
24	Daniele	10	branca	Br/br	Parda	Mãe, tia, 2 prim., 1 irm.	-	1º gr inc	-	Do lar	não consta	6/própria	
25	Aline	10	parda	Mul/par	Parda	Mãe, pai, avós, 1 pr., 2 ir.	1º gr inc	1º gr inc	Marcen.	Do lar	1.000,00	13/própr.	
26	Adriana	10	ñ consta	Mr/preta	Preta	Mãe, 2 irmãs	-	1º gr inc	-	-	150,00	4/alug.	
27	Andressa	10	ñ consta	Par/par	Parda	Não devolveu quest.	-	-	-	-	-	-	
28	Isís	10	ñ consta	Br/br	branca	Mãe e 1 irmão	-	7ª s.	-	Do lar	370,00	5/alug.	

ANEXO B
MODELOS DE QUESTÕES PARA AUTO-DECLARAÇÃO DE COR APLICADAS
COM AS CRIANÇAS

1ª)

Nome: _____ Idade: _____

Qual a sua cor? _____

XX

2ª)

Nome: _____ Idade: _____

Se imagine olhando num espelho e escreva como você se vê.

XX

3ª) MODELO DO IBGE:

Nome: _____ Idade: _____

Qual a sua cor?

() branca () preta () parda () amarela () indígena

ANEXO C
SITUAÇÕES PROBLEMA APLICADAS COM AS CRIANÇAS

1ª SITUAÇÃO:

Nome: _____ Idade: _____

Leia com atenção os problemas a seguir, responda as questões e justifique sua resposta:

Juliana convidou várias crianças da sua classe para irem em sua casa no dia de sua festa de aniversário. Ela só não convidou Elisângela e falou: “Você não! Você é negrinha”.

1. Por que você acha que Juliana tratou Elisângela dessa forma?

2. Você já viu alguma situação semelhante a essa? Em caso afirmativo, me conte o que aconteceu?

2ª SITUAÇÃO:

Certa vez, João, um menino bem pobre, não participou da festa junina na sua escola porque nenhuma menina quis dançar com ele.

1. Por que você acha que as meninas não quiseram dançar com ele?

2. Você já viu alguma situação semelhante a essa? Em caso afirmativo, me conte o que aconteceu?

3ª SITUAÇÃO:

Na sala de aula, Sara, uma menina negra, sentou junto de Pedro, um menino branco, e viu quando ele olhou para os outros meninos rindo, apertou o nariz com os dedos de uma mão enquanto com a outra se abanava fazendo careta. Todas as crianças riram de Sara.

1. Por que você acha que todas as crianças riram do que aconteceu?

2. Você já viu alguma situação semelhante a essa? Em caso afirmativo, me conte o que aconteceu?

ANEXO D – COMPOSIÇÃO DAS CRIANÇAS

Diogo

[...] pego minha irmã e vou que vou chegando em casa...

Eu acordo eu tomo banho se troco e vou para a escola. Quando eu chego eu espero a professora chegar e entro pra sala para guardar o meu material e depois vou tomar café, escovo os dentes e entro para a sala e faço bastante lição. 10 horas da manhan (sic) vou tomar a merenda no recreio e depois escovo os dentes e entro de novo na sala e faço mais lição. Depois vou pra casa e se troco e vou para o projeto.

No projeto eu almoço e faço um pouco de lição depois brinco tomo café e vou embora pego minha irmã e vou que vou chegando em casa assisto o dvd do calypso vou brincar depois tomo banho e vou dormir assim é o meu dia.

Marina

[...] arrumo a casa toda e vou brincar...

Acordo escovo os dentes, troco de roupa, e venho para a escola. Tomo café na escola estudo converso faço varias coisas na escola. Vou para casa assisto TV arrumo a casa toda e vou brincar. Minha mãe chega 5:30 com o meu irmão e ela toma banho e vai para a escola e eu fico com os meus 2 irmãos em casa cuidando deles. Meu pai chega 7:30 e eu faço a janta jantamos e assistimos TV. E logo vamos para cama e depois começa a mesma coisa de sempre

Renan

[...] lavo o rosto e venho para a escola...

Dimanha (sic) comdo (sic) eu acordo eu ci (sic) troco lavo o rosto e venho para a escola condo (sic) da o orario (sic) de vim (sic) embora eu vou cegando (sic) em casa tomo banho vou acistir (sic) comdo (sic) acabar os desenho vou estudar comdo (sic) acaba vou jogar vidio (sic) gaíme (sic) ai lá para tarde assisto (sic) TV e vou dormir para a noite eu assisto (sic) e vou dormir.

Adriana

[...] chego limpo a casa e brinco...

Tenho três irmãos moro numa casa tijolo eu meu pai e minha mãe e minha duas irmãs acordo 6:30 tomo banho tomo meu café e escovo meus dente venho para escola, depois da aula vou na minha casa almoço tomo banho e vou pro projeto chego limpo a casa e brinco durmo 7:30 levanto e levo minha irmão por que eu estou aqui hoje agradeço deu minha mãe e meu pai e minhas professora Maria e a Deise é gostoso. Vou no parquinho. Aqui na escola tem muitas aula tem aula de educação física, aula de português, etc. chego da escola 11:30 e do projeto 4:30 busco minha irmã 4:35 chego brinco com a minha amiga Tania e chamo o Julho pra brincar.

Miriam

[...] eu arrumo a casa e se tiver lição de casa eu faço...

Eu ontem acordei bem cedo para ir à escola. Aí eu fico estudando. Quando eu vou embora da escola, lá pras 11:30 h eu chego lá em casa e eu tiro a minha roupa e assisto um pouco de xuxa e a minha mãe fala para eu ir comer e eu falo: tá, eu estou indo, aí eu vou comer e depois eu arrumo a casa e se tiver lição de casa eu faço e depois eu vou na casa da minha vó. Aí na casa da minha tia eu fico brincando com as minhas colegas e quando bate 7:00 h a minha mãe fala: Miriam entra para dentro e eu falo: eu to indo. Quando eu entro eu vou tomar banho e depois como e vou dormir.

Tânia (Registro feito por mim, conforme a criança me ditou)

[...] busco minha irmãzinha e de vez em quando eu lavo a louça...

Eu acordo e tomo um banho, penteio o cabelo, arrumo meu material e depois vou para a cama da minha mãe e durmo mais um pouco, até dar a hora; 7 horas. Aí venho para a escola e tomo café em casa quando minha mãe compra pão de queijo, ela e o meu padrasto. Na escola eu desenho e fico conversando. Depois vou embora para minha casa. Aí tomo outro

banho e espero dar a hora um pouco; deito no colchão e durmo um pouquinho. Aí vou para o projeto Vila Iti. Lá eu converso, fazia natação e agora não tem mais. Hoje vou para o parque do povo, no parquinho. Vou na rampa de skate brincar de escorregar. Vou naquelas barras de fazer ginástica e brinco. Depois vou no parquinho e depois volto para o projeto e tomo café da tarde. Aí nós limpa e lava a lousa; cada um lava o seu prato. Aí volto para a minha casa e de vez em quando minha mãe dá dinheiro para ir no mercadinho comprar mistura. Aí vou na creche com minha irmã buscar a minha irmãzinha. Vou para casa e vou na casa da Adriana brincar. Ajudo a Adriana a arrumar a casa e de vez em quando lavo a louça. Depois brincamos com o Julio de rela-rela. Aí às vezes vamos no parquinho perto de casa. Aí brinco na calçada até de noite depois entro pra casa e assisto paraíso tropical e depois tem outra novela, vidas opostas e depois vou dormir.

Renato

[...] chego em casa e vou para o projeto...

Normalmente eu vou a escola e chegando lá eu tomo café, escovo os dentes e entro para sala. Eu reso (sic) fazemos o cabeçario (sic) da escola e mãos a obra fazemos lição. E a professora de física vem nos pegar para a aula. Lá eu e meus amigos vamos brincar de futebol, as meninas de vôlei, e os outros de pular corda. Acabando a aula de física, a gente entra e vamos fazer lição de novo. E já é o recreio do ginásio. Eles entram e nós esperamos um pouco e saímos para o recreio. E vamos para a fila da merenda comer. E ai voltamos para a sala para fazer lição. E vamos embora, chego em casa e vou para o projeto. Lá nós fazemos lição e vamos brincar. Volto para casa e vou descansar (sic).

ANEXO E
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM CRIANÇAS

1. Por que as pessoas precisam ir para a escola? O que você acha da escola?
2. O que você mais gosta na escola? Por quê? O que menos gosta? Por quê?
3. O que você mais gosta de fazer na escola? O que menos gosta? Por quê?
4. Se você pudesse mudar alguma coisa na escola, o que você mudaria? Por quê?
5. O que você aprende na escola? O que você considera difícil aprender?
6. E fora da escola, você aprende? O quê aprende? Onde aprende?
7. O que você acha do modo como a professora ensina as lições?
8. O que você mais gosta na sua professora? Por quê? O que menos gosta?
9. Como é a sua relação com os colegas da classe? Você gostaria de mudar algo nessas relações? Por que e o quê? Como são os meninos da sala? E as meninas? E os adultos da escola?
10. Quem você acha que é o (a) melhor aluno (a), na sua classe? Por quê?
11. Quem você acha que é mais adiantado (a)? Por quê?
12. Quem você considera mais inteligente? Por quê?
13. Você sabe o que a sua professora costuma falar sobre esse ou essa aluno(a)?
14. Quem você acha que é pior aluno(a)? Por quê?
15. Quem você acha que está mais atrasado(a)? Por quê?
16. Você sabe o que a sua professora costuma falar sobre esse ou essa aluno(a)?
17. Na sua classe tem crianças que não fazem as atividades, as lições, que a professora dá na lousa. Quem você acha que não faz? Por quê?
18. Como você vê o comportamento das meninas da sua classe? Quem você acha menos comportada? Por quê? O que a professora costuma falar?
19. Como você vê o comportamento dos meninos da sua classe? Quem você acha menos comportado? Por quê? O que a professora costuma falar?
20. Você brinca na sala de aula? Em que momento e como brinca?
21. Quem você acha mais bonita na sua classe? Por quê? E dos meninos, quem você acha mais bonito? Por quê?
22. O que é uma pessoa pobre para você? Quem você acha que é pobre na sua classe? Por quê?
23. E você é pobre? Por quê?
24. Quem você acha que é negro (a) na sua classe?

25. Quem você acha que é branco (a) na sua classe?
26. Quais as vantagens e desvantagens de ser menino ou menina?
27. Por que na sua classe, em geral, as meninas sentam com outras meninas e meninos com meninos?
28. Por que você acha que quando a professora manda vocês formarem fila indiana, os meninos ficam na frente e as meninas atrás?
29. Você já foi xingada(o) ou maltratado(a) por alguém na escola? E na sala de aula? Em outro lugar? Como aconteceu?
30. Você já foi excluída (o) de algum grupo, alguma brincadeira? Na escola? Na sala de aula? Em outro lugar? Como aconteceu?
31. Você já viu acontecer com outra pessoa? Conte como foi.
32. Por que algumas crianças, às vezes, chamam a Adriana de “pão torrado”, “gorda”, “cabelo de vulcão”? Você sabe quem chama ela assim? O que você acha disso?
33. Por que você acha que na festa junina ninguém quis dançar com a Adriana?
34. Você gostou de participar dessa entrevista? Por quê?

ANEXO F

QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA

Prezado(a) Professor(a)

Estamos realizando uma pesquisa sobre a construção das identidades de gênero, classe e raça de crianças pobres na escola pública. Assim, lhe apresentamos o questionário abaixo para ser respondido por escrito pelo (a) senhor (a). Não é preciso colocar seu nome. Os resultados dessa pesquisa poderão lhe ser devolvidos, na forma de relatório sobre todos os entrevistados, após o término da pesquisa. Muito obrigada!

I – Dados do participante:

Sua cor: _____ Idade: _____ Tempo de magistério: _____

Ministra mais aulas em escola particular () ou pública ()?

Nº médio de aulas que ministra por semana: _____

Séries escolares em que mais dá aulas: _____

É professor concursado? Sim () Não ()

Tem formação superior? Sim () Não ()

Onde? _____

Fez outros cursos? (Pós-graduação, outro curso superior)

II – Questionário

1. Na sua sala de aula há meninos e meninas em situação de pobreza mais visível?

2. Em caso afirmativo, quantos você diria que são pretos, pardos ou brancos?

3. Quais são, segundo você, as maiores dificuldades do trabalho escolar junto a meninos e meninas da sua classe? Por quê? Quais as crianças envolvidas?

5. Que aspectos positivos você observa no trabalho com as crianças da sua classe?

6. Como você vê o fracasso das crianças?

7. Na sua sala de aula, você acha que há diferenças quanto ao rendimento escolar, entre meninos e meninas pobres quando comparados a meninos e meninas mais privilegiados economicamente? Por quê?

8. Você já viu alguma criança na sua escola ser tratada de forma diferente, seja por professores, funcionários ou alunos? Se sim, nos conte o que aconteceu?

9. E na sua sala de aula, já observou tal situação? Se sim, nos conte o que aconteceu?

10. Em sua sala de aula, você já observou qualquer tipo de discriminação de alguma criança pelo fato dela ser pobre? Se sim, nos conte o que aconteceu?

11. Como docente, você já viu alguma criança na sua escola ser tratada de forma diferente por ser menina? Se sim, nos conte o que aconteceu?

12. E na sua sala de aula, já aconteceu? Se sim, nos conte o que aconteceu?
