

4. O Cotidiano da Escola: Aprendendo a Ouvir

Este capítulo tem como objetivo a análise do cotidiano da escola a partir de uma contextualização das suas rotinas, interações e atividades. Essa análise focaliza os campos temáticos dessa tese, que são as concepções de infância; às identidades étnicas como construções de vida desse sujeito criança e finalmente as práticas pedagógicas como referenciais formadores dessas identidades étnicas.

4.1. Rotinas, Atividades e Interações Cotidianas

As observações realizadas permitem apresentar a rotina da escola.

Às 06h55 já havia uma multidão de crianças e adultos no portão de entrada. Mães, pais, irmãos e irmãs, tias e até vizinhas (os) acompanham as crianças à escola, principalmente desse primeiro turno que recebe as de menor idade. À medida que as professoras iam chegando a dirigente de turno Mabel ia chamando as turmas para entrarem, pelo nome da professora (Por exemplo: turma da professora Rosa). E os alunos seguiam para a sala sob o olhar vigilante da auxiliar de turno, que repreendia aqueles que ousavam correr no trajeto para a sala. Era comum ouvir: “Hei, andando! Correndo não!”, ou “Devagar!”. As crianças, em sua maioria, pareciam chegar à escola com prazer. Quando entram juntas falam entre si, cumprimentam algumas professoras, a auxiliar administrativa que atua na cantina (Tereza) e principalmente a diretora e a dirigente de turno (Mabel) que costumavam algumas vezes receber beijos, abraços e flores de alguns alunos e algumas alunas na entrada (DC, p. 8 e 9).

Também algumas das professoras costumavam receber este tipo de ação das crianças, o que despertou minha atenção, pois essa cena se repetia sempre com as mesmas professoras e ao perguntar em uma das ocasiões a algumas das crianças se aquela era sua professora, e uma delas respondeu. “Não, foi nossa tia no outro ano”. Três professoras se destacam nessas manifestações de carinho. A professora Anete da Educação Infantil, Rosa do segundo ano do ciclo e Pâmela do terceiro ano do ciclo, sendo esta mais uma razão de escolha das turmas das referidas professoras como sujeitos centrais deste estudo.

Enquanto as crianças se dirigem às salas de aula, a maioria das nove professoras do turno passa na sala de professoras para tomar um cafezinho (já feito pelo porteiro Martinho), água ou guardar seus lanches na geladeira que fica nesta sala, além de pegar giz. Nesse momento também a orientadora e a diretora se dirigem para este espaço, para falar com as professoras e ao mesmo tempo acompanhar a ida para a sala de aula (DC, p. 10).

Nas turmas de educação infantil as atividades na sala de aula eram iniciadas geralmente com música, sendo que na maioria dos dias as professoras levam um dos CD's de música infantil. As músicas infantis mais usadas foram as de roda da coletânea "Criança Feliz" e CD's de Bia Bedran. O canto na maioria das vezes tinha apenas o objetivo de "acolhida e entrosamento inicial", sendo que a atividade, rara exceção, ocorria com as crianças sentadas em seus lugares, nas suas mesas. Após essa atividade que acontecia em média nos quinze primeiros minutos do horário de aula, a professora apresentava a agenda do dia para as crianças, e em seguida explorava o calendário, (data e condições do tempo), passando depois para a chamada que em alguns dias foi feita com identificação de fichas com os nomes e em outros só com o chamamento oral (segundo a professora como o grupo já conhece bem o nome, não é mais necessário fazer com fichas todos os dias). A agenda apresentada às crianças na maioria das vezes continha os seguintes itens: rotina (acolhida, chamada, calendário), leitura compartilhada, exploração do tema, fixação de leitura e escrita, recreio, brincadeira, desenho ou modelagem e tarefa.

A chamada, nos primeiros dias de aula dos semestres acontecia com acompanhamento de músicas e reconhecimento da ficha com os nomes das crianças, pois mesmo sendo segundo semestre e algumas crianças conhecendo e escrevendo seu nome, o processo coletivo poderia ser mais trabalhado com o conhecimento do nome das crianças entre si, pois muitas delas pareciam não conhecer o nome do colega por escrito. Outro aspecto da rotina escrita é que a agenda de atividade parece cópia da agenda observada nos primeiros anos do ciclo.

Os indícios do planejamento, da fala das professoras sobre as vantagens da educação infantil para o ensino fundamental, bem como as práticas observadas apontam que as turmas de educação infantil na unidade escolar em questão funcionam como uma extensão das outras turmas, ou seja, são duas turmas que têm como objetivo iniciar o processo de alfabetização.

Outro ponto da agenda cuja compreensão foi se constituindo nas observações posteriores se refere ao que é chamado de "leitura compartilhada". Nessa denominação são incluídas atividades como: leitura de histórias infantis, de notícias de jornais e revistas, mas também outros textos didáticos que, após a leitura da professora são explorados oralmente e servem como base para apresentação de letras. O método alfabético é usado nas turmas de educação infantil e na maioria das turmas do ciclo de alfabetização, não obstante o discurso das professoras, direção e equipe técnica de que a escola realiza um

trabalho contextualizado na linha metodológica sócio-interacionista. E no caso das turmas de educação infantil aponta uma descaracterização de seu sentido mais abrangente, vivendo estas todos os dilemas das demais turmas.

Quanto à relação das professoras com as turmas de educação infantil, a Prof^a Fabiana parece ter uma relação cordial com a turma, apesar da aparência sisuda e a postura de coibir qualquer movimento mais informal na classe, seja nos momentos de atividades programadas ou nos intervalos entre elas não sendo permitido circular pela sala, nem conversar com os colegas as crianças demonstram gostar da professora. Os momentos de conversa ficam restritos ao horário do brinquedo: duas vezes na semana no final da aula para quem termina a tarefa em tempo. Por esse critério há crianças que raramente vivenciam essa atividade.

A turma de educação infantil/1^oACBA do 1^o. turno, da professora Anete, apresenta uma relação mais descontraída, com uma proximidade maior entre crianças e crianças, bem como entre crianças e professora. Por várias vezes durante as observações em sala percebi crianças circulando pelas mesas dos colegas para conversar ou ajudar aqueles que não havia terminado ainda a tarefa. Também o contato físico entre as crianças e a professora parecia bem mais freqüente do que na outra turma. A professora sempre beijava e abraçava as crianças quando terminavam a tarefa, e as incentivava de forma descontraída a realizá-las. Por três vezes fui chamada pela professora para ver os trabalhos da turma, ficando claro o seu desejo de incentivar os alunos. Em depoimento durante observação na sala (DC, p. 35) a professora diz nunca ter percebido tensões ou preconceitos em relação às identidades étnicas. “Mesmo porque, a maioria aqui é afrodescendente, uns mais claros outros mais escuros, mas quase todos têm uma parte de negro”, diz. Acrescenta que na outra turma em que leciona, durante o segundo turno (1^o. ano do ciclo) já teve um problema de briga e xingamento que envolvia a cor, mas tratou de acalmar os ânimos mostrando que todos são iguais, prefere “não chamar atenção para o fato da discriminação”; pois segundo ela isso segregaria mais ainda, chamando atenção das outras crianças, por isso prefere trabalhar o conceito de que todo mundo é igual pela via da fraternidade. “Faço com que vejam que somos todos irmãos”. Pergunto se considera isso suficiente para formar para uma postura igualitária, de respeito às diferenças. Diz que no que compete a ela sim, o restante é com a família que muitas vezes não cumpre seu papel.

Essa postura apresentada no primeiro semestre do trabalho, colocada numa primeira conversa informal, não pareceu ser a mesma durante o segundo

semestre da pesquisa, pois foi esta mesma professora que diz ter se chocado ao perceber que era doloroso para o aluno ser chamado de macaco. No decorrer da pesquisa a professora mostrou-se bem mais potencializadora, conforme veremos no próximo item. Seu olhar atento, ampliado pelas reflexões e inquietude lhe permitiu perceber a significância da discriminação entre seus alunos e desenvolver trabalhos que abordaram de forma significativa questões relacionadas às identidades e aos conflitos presentes na turma.

Foi em sua turma que presenciei a atribuição de uma identidade “negra preta” a sua aluna de pele mais escura, durante uma atividade com o livro “A cor da vida”, conforme veremos adiante.

A postura da professora parece expressar a delicadeza em lidar com os conflitos provenientes das discriminações que permeiam as relações étnicas na realidade brasileira, dificuldade camuflada na negação da problematização e no silenciamento dos conflitos. Gonçalves (1985), em sua pesquisa nas primeiras séries do ensino fundamental, aponta o silêncio docente acerca das práticas discriminatórias como umas mais fortes e danosas formas de reprodução do racismo no cotidiano escolar. Similarmente penso que esse silenciamento inviabiliza ações de valorização de referenciais positivos que possam efetivamente ser ações de enfrentamento das desigualdades nesse contexto. Uma outra relação trazida pelo relato da professora é uma situação trazida por Oliveira (1994), na qual ela constata, em um estudo realizado com crianças de terceira série, que o sentimento de inferiorização identitária se constitui na sala de aula sem que essas micro-ações e seus danos sejam percebidos pelas professoras. A professora, dando-se conta do peso da discriminação para a criança, diz:

Eu sei... até porque eu tenho um aluno à tarde que eu chamei para conversar. **E eu não sabia que isso machucava tanto porque... foi até o meu aluno Pablo... Ele falou com os olhos cheios d' água:** Ah, professora, eu bati nele porque ele me chamou de macaco e eu não gostei. Aí eu conversei com a turma, que as pessoas nascem e são diferentes fisicamente, mais claras, mas escuras, com a pele assim, assada. Mas que isso não quer dizer que ela seja melhor ou pior. Eu conversei e conversei sobre tudo isso, sobre as diferenças e a importância do respeito, de ter que respeitar o outro acima de qualquer coisa. Seja homem, mulher, criança, idoso, tem que se respeitar, se dar o respeito e respeitar o outro... (Anete, entrevista individual, 22/03/2005, p.4, grifo meu)

No depoimento evidencia-se não só esse momento de percepção do que toca, da dor, do que machuca esse outro, que é a criança, do que lhe é significativo, mas também se percebe a disposição da profissional em lidar com isso no momento em que toma consciência dessa significação.

Já na turma da Prof^a Pâmela, na qual também observei alguns trabalhos significativos sobre as diferenças o desafio também é grande. Parece haver uma dificuldade em lidar com os conflitos que envolvem atributos identitários. No caso dessa professora a alegação é de que às vezes é melhor tratar de forma geral do que evidenciar o problema. Na rotina de sala de aula o desafio de dar conta do individual e do coletivo faz com que ela, muitas vezes, tente homogeneizar a turma e resolver os conflitos relacionados às diferenças por um viés de negação das diferenças. Embora aponte, em suas práticas, um olhar sensível em relação aos alunos, expressa dificuldade em intervir em momentos de discriminação racial, como no exemplo em que o menino recorrentemente é apelidado de “macaco” pelos colegas e ela, ao ser solicitada, deixa para tomar providências depois, “de modo geral, quando vai falar da igualdade ou sobre valores em alguma atividade” Esse menino, Jeremias, foi indicado tanto pela professora como por duas outras crianças como vítima de xingamentos étnico-raciais constantes. Durante o período de observação na escola presenciei apenas um episódio que o envolvia, na hora da merenda quando, ao tentar passar na frente de um colega na fila, foi chamado de “Pelé” e cabelo de “toím”. Ele revidou retrucando com um: “Sai prá lá você, oh, seu bobão”. Houve uma intervenção da colega de turma, Abayomi, mais contundente na resposta: “Você é muito cretino. Gosta de xingar os outros. Porque não se olha, seu branco azedo?”.

O movimento do cotidiano, em suas múltiplas micro-ações, tem significados que nem sempre conseguimos acompanhar. A dinâmica segue seu curso também com ações das crianças com suas estratégias de lidar com seus pares.

A rotina nas turmas de 1^o., 2^o e 3^o. anos do ciclo de alfabetização se assemelha, na maioria dos pontos, às atividades nas turmas de educação infantil. Na entrada das turmas do primeiro turno, horário no qual centralizei minhas observações, percebi que algumas das crianças já vêm à escola e retornam para casa sozinhas⁶⁶. A entrada dessas turmas provocava uma movimentação maior, pois costumavam falar mais alto, cumprimentar mais ruidosamente colegas e funcionários da escola e fazer brincadeiras entre si. Também alguns entravam olhando os murais das paredes.

As atividades em sala de aula, alvo algumas variações, seguem uma organização similar. Primeiro acontecia o que as professoras denominavam como rotina: chamada, (em alguns casos com exploração das noções

⁶⁶ Essa autorização é exigida, por escrito, aos responsáveis sendo também de conhecimento das dirigentes de turno e da diretora.

matemáticas – mais, menos, número de ausentes, etc.); calendário (no caso do 3º. ano do ciclo a exploração do tempo é eliminada da atividade ficando só a anotação da data). Em seguida vinha a leitura compartilhada, que se constitui numa apresentação de texto para a turma, sejam literários, musicais, jornalísticos ou didáticos; o texto é explorado oralmente e, na maioria das vezes, é copiado no caderno pelas crianças (total ou parcialmente). Em seguida realiza-se a exploração gramatical do texto, sendo que, a exemplo do que ocorre com a educação infantil, na maioria das turmas a exploração é feita destacando-se letras a partir de palavras do texto. Em uma das turmas de 2º. ano do ciclo e em duas turmas do 3º. ano do ciclo a prática de desenvolvimento da escrita e da leitura se dá pelo trabalho contextualizado. Há um trabalho de produção textual individual e coletiva a partir da exploração dos sentidos, composição e características dos textos que parece, inclusive produzir uma interação maior entre as crianças e entre estas e as professoras. Atitudes de convidar pessoas da escola, e até eu, para com orgulho mostrar a produção da turma se mostraram recorrentes em crianças e professoras dessas turmas. A atividade que se seguia à exploração da escrita a partir do texto trabalhado é geralmente atividade relacionada à matemática (envolvendo numerais e adição e subtração, em situações-problema ou cálculos). E em seguida, são aplicados os exercícios escritos, sendo que algumas vezes são relacionados ao que foi trabalhado na aquisição da escrita (listas de palavras, perguntas sobre os textos, complementação de palavras, cruzadinha, etc.) e/ou a matemática (escrita de seqüência numérica, complementação de seqüência, cálculos e situações-problema são atividades recorrentes).

O recreio na escola é organizado em três tempos de quinze minutos; a razão apontada foi a insuficiência do espaço do refeitório e do pátio para acomodar todas as crianças para merendar e para brincar. Assim, em cada tempo são liberadas três turmas agrupadas por tamanho das crianças (primeiro os menores). As turmas são acompanhadas ao refeitório pelas professoras que após deixá-las em fila se dirigem geralmente para a sala das professoras para conversarem ou tomarem cafezinho. Enquanto as crianças são servidas em fila, em pratos e colheres de alumínio e canecos de plástico, são acompanhados pela auxiliar e pela dirigente de turno; muitas crianças, antes ou depois da merenda da escola, passam no balcão da cantina para comprar doces, pipocas ou guaraná.

Durante o recreio, observei que a maioria das meninas formava grupinhos para conversar; algumas crianças levam um ou outro brinquedo para o grupo. Os

meninos também se organizam em grupos. As brincadeiras predominantes entre eles são: correr pelo pátio (pega-pega), puxar uns aos outros (carrinho), ou dar empurrão (que eles denominam de banda, que consiste em dar um empurrão de surpresa e o outro ter que se equilibrar). Também observei que alguns meninos e meninas param em frente aos murais para observar os trabalhos expostos.

Atendendo a sugestões colocadas durante os Grupos de Estudo como forma de “controlar melhor o recreio”, “diminuir a violência das brincadeiras”, foram comprados pela escola: bambolês, jogos de dama e de futebol de botão e cordas de pula-pula que passaram a ser distribuídos às crianças interessadas e recolhidas pelas auxiliares e dirigentes depois do recreio. Isso aconteceu em outubro e observei que muitas crianças passaram a sair da sala no grupinho para brincarem depois.

Os Murais como Referenciais: Episódios da Rotina na Escola

Os murais ocupam um lugar de destaque na escola em questão. Existem no espaço externo das salas de aula seis murais, sendo um logo na entrada da escola e os outros cinco distribuídos nas paredes da escola, nos espaços entre as salas de aula.

O primeiro mural é de organização da ETPA (Equipe Técnico - Pedagógica e Administrativa) e os demais são de responsabilidade das professoras numa escala semanal. Assim, as professoras dos três turnos diurnos se revezam na escala (fixada na sala das professoras) usando o espaço para expor trabalhos realizados pelas crianças ou organizadas pela professora com a participação das crianças.

O primeiro mural que me chamou atenção trazia um painel de boas - vindas com esta mensagem ilustrada pela gravura de três crianças e uma mulher. Nenhuma das pessoas do mural tinha características negras, eram todas imagens de pessoas brancas, etnicamente distantes da maioria da população da escola (que tem cerca de 90 % de afrodescendentes⁶⁷).

O mural, confeccionado pela OE Nilza, evidencia que o discurso da pluralidade não incorpora as identidades étnicas presentes na realidade cotidiana da escola; e por não ter esse olhar voltado para esses aspectos nos sujeitos concretos do cotidiano escolar, exclui esse sujeito de sua própria representação valorativa nos artefatos didáticos imagéticos. Concordando com

⁶⁷ Aqui tomado como conjunto dos sujeitos que atendem a classificação de pretos e pardos nos parâmetros do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

as pesquisas sobre a importância da imagem como referencial identitário (Cavalleiro, 2000; Gomes, 2001; Souza, 2001, Lima, 2000), podemos indagar se a escola não estaria perdendo um importante espaço de fortalecimento da autoestima das suas crianças com o uso exclusivo de um único padrão de beleza, distante das características identitárias dos discentes e suas famílias, desvalorizando a diversidade existente na própria realidade da escola.

Na terceira semana de aulas o tema do mural foi substituído por outro alusivo ao folclore. Acompanhando a frase “Folclore: Cultura de um Povo” encontrava-se a gravura relacionada ao reisado. Em seguida esta foi substituída por outro referente a “PAZ: Busca de todos!”, frase acompanhada pela imagem de uma família branca (mãe, pai, bebê), passando a idéia idealizada de uma família, branca, nuclear.

Na segunda semana de outubro este painel foi substituído por outro que pela primeira vez trazia uma imagem de uma pessoa negra. O painel fazia alusão à importância da criança, com os dizeres: “Criança: Você é nossa esperança de futuro!”. Acompanhando a frase havia a imagem de cinco crianças, em duas gravuras; uma apresentava quatro crianças brincando de roda (dois meninos brancos, uma menina branca e uma menina afrodescendente e a outra mostrava um menino afrodescendente).

Em novembro foi elaborado, pela OP Lilian, um mural abordando a diversidade e as diferenças com a seguinte frase: “É preciso levar em consideração a singularidade do ser humano e ao mesmo tempo, respeitar a diversidade e as semelhanças” (Foto 1, mural). Numa fala registrada no diário de campo (DC, p.43), essa OP afirma que, apesar de tentar interferir nos conteúdos do mural, até esse momento não havia ainda tido sucesso, pois a OE, que é responsável pelo mural sempre chegava com o material pronto.

Contextualizando a mudança na escolha das imagens, pergunto: até que ponto essa mudança apresenta relação com a minha presença como pesquisadora e o conhecimento do meu objeto de estudo por parte dos sujeitos? Em outubro de 2004, fui convidada a participar da reunião na qual o OP Marcos e a OP Lílian propuseram que fosse organizada uma programação para a Semana da Consciência Negra, culminando com a finalização do tema “Meio Ambiente na Música”. A programação foi articulada na sala da ETP, com a participação dos membros da Equipe Técnica, da diretora e das professoras da sala de leitura (Mabel, Risalva e Jamile). Parece que esses dois fatores começaram a influenciar as ações de sujeitos da pesquisa, por mais cuidado que a pesquisadora tome na sua interferência no campo. Essa é uma relação

também de interação, de alteridade envolvida também no dialogismo, cujas linguagens produzem mudanças mútuas. Tanto o campo vai modificando a postura da pesquisadora quanto esta pode modificar a postura dos sujeitos. O ambiente já se encontra modificado com a presença do estrangeiro; neste caso, a pesquisadora.

Os outros cinco murais destinam-se à exposição de trabalhos das turmas, seguindo um cronograma mensal organizado pela dirigente de turno e pela ETPA da escola. Além dos murais confeccionados em cortiça e cobertos com material flanelado outros espaços livres das paredes costumavam ser utilizados para expor trabalhos, principalmente as atividades da sala de leitura. Nos murais de atividades cada turma é responsável pela exposição semanal dos trabalhos.

Dos murais observados na pesquisa aproximadamente um quarto apresentava imagens reproduzidas pelas professoras e pintadas com giz de cera ou produção de corte e colagem pelas crianças. Por exemplo, durante a Semana do Folclore, três turmas traziam imagens repetidas de um Saci-Pererê, pintados pelas crianças e na semana seguinte outras duas turmas expuseram imagens do Curupira e outra um trabalho com uma imagem do Bumba-meu-Boi, confeccionado com colagem com papel e fitas coloridas. Um outro apresentava um painel com recorte e colagem de figuras desenhadas de gravuras do bumba-meu-boi e boto rosa, este último explorado na música do mesmo nome, gravada pela Xuxa. Também na primeira semana de setembro dois dos murais continham desenhos mimeografados da bandeira brasileira.

Embora esses trabalhos apresentem uma concepção conservadora e pouco dinâmica de atividade pedagógica, indo contra o que se coloca como proposta, tais práticas não são únicas no cotidiano da escola. São práticas de algumas profissionais que usam método alfabético⁶⁸.

Por outro lado, os trabalhos observados em alguns murais das turmas 1, 2 e 3 indicam práticas mais sensíveis à questão da diversidade. Entre os murais observados chama atenção o que se encontrava no mural 2, da professora Rosa, na terceira semana de agosto: tratava-se de um mural denominado “Nosso Povo: nossa Cultura”. Trazia um mapa do Brasil, com gravuras de pessoas de diversas características étnicas, religiosas, de gênero, de faixa

⁶⁸ Nessas turmas as professoras afirmam de que, para ler, o aluno precisa conhecer todo o alfabeto primeiro. Observei um nível mais reduzido de dinamismo nas atividades e movimentos nessas salas de aula, pois as atividades consistiam em cópia de textos, leitura coletiva e exercício escrito sobre os mesmos. Predominavam atividades de cópia e repetição. Essas foram turmas observadas na fase exploratória da pesquisa e não as turmas selecionadas como sujeitos centrais da pesquisa.

etária, de necessidades especiais. As gravuras mostravam pessoas em manifestações culturais (por exemplo, alguém sambando, tocando piano, cantando, dançando, jogando capoeira, futebol, pessoas trabalhando, pessoas em trajes religiosos do que pareciam três religiões diferentes - uma cena de procissão, uma gravura de um pastor e uma imagem ligada ao candomblé). Trazia ainda pessoas em cadeira de rodas, cegas, homens, mulheres, crianças, adultos, idosos e as pessoas representadas tinham características étnicas diversas. Via-se negros, brancos, indígenas e orientais no painel. Pessoas conhecidas pela mídia como Gilberto Gil, Ronaldo, mas também pessoas comuns ou de outros campos de atuação. Para isso a professora disponibilizou dois exemplares da Revista Raça Brasil. Para serem recortadas. Esse é um ponto importante a se destacar, pois segundo a Professora Rosa, a escassez de material com imagens de pessoas negras e indígenas é um dificultador para a mudança de postura das práticas nas salas de aula. A fala da professora denota um desafio real na instituição de práticas com materiais que representam a diversidade étnica da população brasileira no cotidiano escolar.

As possibilidades de implementação de práticas que estimulem a valorização e o respeito às diferenças étnicas acabam limitadas pela escassez de material que representem visualmente a diversidade da população brasileira. Embora já haja um avanço na visibilidade da população negra na mídia, na revisão das imagens e conceitos nos livros didáticos, esse avanço ainda é muito incipiente diante do universo educacional e social submerso nos resquícios da ideologia do branqueamento e no mito da democracia racial. Encontrar imagens que se assemelhem às centenas de crianças da escola da pesquisa, bem como aos milhares de crianças que se encontram nas escolas públicas, nas dezenas de revistas que circulam na imprensa brasileira é um desafio enfrentado pelas educadoras que tentam viabilizar práticas pluriculturais no seu cotidiano. As imagens ainda são, em sua maioria, louras, evidenciando ainda a predominância de um padrão de beleza branco, euro-estadunidense, que não corresponde à diversidade identitária da maioria do povo brasileiro. E esta ausência de semelhança parece dizer a essa maioria que ela é a estrangeira em sua própria terra. Sobre este aspecto, Pereira (2001) na sua pesquisa de mestrado sobre a importância social da Revista "Raça Brasil" aponta sua contribuição na auto-estima de crianças e adolescentes negros(as) que a ela tinham acesso.

Como produção das turmas do primeiro e segundo turnos, no mês de agosto foi observado, além dessa imagem já apresentada, apenas mais um painel trazia um trabalho no qual as crianças recebiam uma gravura de uma

pessoa somente com parte superior do corpo e completava a parte que faltava com desenho próprio. Como tema do painel constava a pergunta: “Quer fazer o seu retrato? Procure a turma 2” (Foto 2) .

Ao ser perguntada sobre como tinha sido o trabalho, qual o objetivo do mesmo e se havia relação com o subprojeto “Meio ambiente nas manifestações culturais”, a professora relatou que o principal objetivo era desenvolver a percepção e a criatividade das crianças. Disse que já havia trabalhado com as manifestações culturais usando as músicas folclóricas, as plantas medicinais, as lendas do saci-pererê e da vitória-régia, bem como algumas adivinhações.

Ao trabalhar o tema “A diversidade de sujeitos, expressões e culturas brasileiras”, alguns docentes não aproveitam toda a experiência dessa diversidade, de crianças com famílias oriundas dos mais diferentes estados brasileiros, além de apresentarem características étnicas predominantemente afrodescendentes. Ignorar essa origem plural da comunidade é tratar da diversidade cultural de uma forma superficial, direciona o ensino-aprendizagem, ausentando desse processo a autoria do seu principal sujeito. Do mesmo modo não foram trabalhadas as produções culturais nem da população fluminense, em suas bases históricas e suas manifestações na vida dos sujeitos concretos. Não se tratou da produção material dessa cultura; não foram abordadas expressões culturais como: samba, o jongo, a capoeira, a chula, o forró, o frevo, as artes produzidas pelos diferentes povos ao longo da história. Ou seja, embora o nome tenha mudado para culturas ou produções culturais passando a idéia de uma abordagem mais ampla (no projeto), mudanças significativas nas ações práticas foram quase imperceptíveis, como corrobora a visão da OP Lílian, que se revela angustiada com a resistência à abordagem efetiva dessas questões no cotidiano da escola, por parte da maioria dos sujeitos da escola. A visão predominante restringe-se a uma abordagem superficial e reducionista ancorada no que tem sido a concepção folclórica das expressões culturais das populações exploradas deste país, especialmente das culturas de origem africana.

Outro mural externo observado no mês de setembro trazia dois trabalhos que apontam práticas em que as crianças aparecem como autoras. O primeiro é um trabalho da turma da Profª Pâmela, do 3º ano do ciclo, 1º turno, exposto no mural quatro, que aborda a questão da preservação do meio ambiente, realizado na semana da árvore, em setembro. Trazia as frases “Preserve as árvores! 21 de Setembro – Dia da Árvore – Pulmão do Mundo e Nós precisamos delas!”, nas extremidades e no centro apresenta-se uma árvore desenhada, com a copa recoberta com gravuras de pessoas de diferentes etnias, idades e características

(Foto 3). Embora essas diferenças não tenham sido exploradas tematicamente a princípio, a disponibilização e incentivo pela professora e o uso pelas crianças de imagens que representam a diversidade étnica da população que faz parte do meio ambiente são práticas que exercitam o desenvolvimento de posturas pluriculturais, de respeito às diferenças, pois as imagens têm na sociedade contemporânea um grande peso na valorização do ser humano como seres plurais em identidades, características, seja no contexto social macro ou no contexto micro da escola.

Assim, a exposição de imagens que esteticamente possam ser referenciais próximos das crianças, contribui para a transformação do padrão monocromático que nega a multiplicidade identitária como riqueza cultural. É essa referência visual que também alimenta os referenciais históricos de base identitária, pois os referenciais dessas heranças ancestrais passam a serem desejadas à medida que as características que marcam essas heranças nas identidades são visibilizadas de forma positiva. Como diz Andrade (2001, p. 115):

É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarçam os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana. (...) Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário de acontecer se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade.

Um outro trabalho apresentava uma prática mais condizente com uma perspectiva do reconhecimento e valorização da diversidade étnica da população brasileira e da comunidade local. Foi uma atividade que trabalhava “As diferentes características das pessoas” e tinha como títulos “Funcionários da Escola” (Foto 6) para o primeiro trabalho e “Como eu Sou” (Foto 7) para o segundo cartaz. A atividade, realizada pela turma da Profª Pâmela, do 3º. ano do ciclo do primeiro turno, teve como resultado dois painéis em papel pardo. O primeiro contendo três colunas: na primeira coluna se encontrava o nome dos funcionários do primeiro turno, na segunda o desenho desses funcionários feitos pelas crianças e na terceira uma qualidade atribuída a cada um deles (as). O segundo painel continha uma configuração semelhante, só que com o nome dos educandos da turma. Foi interessante observar que características eram destacadas nas pessoas e principalmente que relações podiam ser percebidas a partir do olhar das crianças.

O cartaz que apresentava os funcionários do primeiro turno (professoras regentes, professora de sala de leitura, diretora, equipe técnico-pedagógica,

regente de turno, auxiliares de secretaria, serventes, merendeiras, vigilantes) continha vinte e oito nomes, sendo que neste conjunto apenas cinco se auto-identificam como negras (pardas ou pretas pela classificação do IBGE), já se considerarmos as que se dizem morenas esse número aumenta para dez e uma que se diz branca foi identificada por duas das pessoas entrevistadas como negras, com a alegação de ser de família multirracial e apresentar traços de origem africana. Já as crianças associaram 9 dessas pessoas a gravuras de pessoas negras. Como a questão nessa atividade foi associar qualidades a essas pessoas esse será o foco do meu olhar nesse momento.

A classificação das palavras atribuídas pelas crianças, por ordem de recorrência foi: bonita (seis vezes); boa (seis vezes); gentil (três vezes); legal (três vezes); linda (duas vezes); engraçada (uma vez); elegante (uma vez); educada (uma vez); atenciosa (uma vez); séria (uma vez).

As relações entre as qualidades atribuídas e as características étnico-sociais dos sujeitos permite levantar algumas hipóteses. Quem dentre o conjunto de funcionários foi percebido pelas crianças como referenciais de beleza e a quem coube o destaque de características de ação? E que lugar sócio-profissional ocupam esses sujeitos? Há alguma relação desse lugar social do trabalho com a eleição como referencial estético? E que importância isso teria na própria relação da criança com suas identidades, ou sua identidade plural? Na situação em questão, para nenhuma das onze pessoas que podem ser identificadas como afrodescendentes (negras) foram atribuídas características estéticas de “bonita” ou “linda”. As pessoas que receberam a denominação de bonita apresentam um padrão físico aproximado de pessoas brancas, de cabelos longos lisos ou quase lisos e nesse caso cinco são professoras e uma é orientadora pedagógica.

Em relação à atribuição da denominação de “linda” uma delas foi dirigida à diretora, branca, magra, de cabelos claros, lisos e longos, e a outra, que se encontrava ao lado da orientadora educacional, magra, loura, de cabelos encaracolados e de pele branca. As denominações direcionadas às pessoas que considero afrodescendentes/negras foram as seguintes: boa (quatro), legal (três), engraçada (duas), elegante (uma), calma (uma), sendo que as outras denominações (séria, gentil, cuidadosa) distribuíram-se de forma aleatória entre professoras e funcionários.

Na referida distribuição de qualidades duas relações nos chamam atenção: a primeira é a ausência de atributos estéticos aos sujeitos afrodescendentes; mesmo à Josiana, auxiliar de secretaria neste primeiro turno e professora de

sala de leitura à noite, uma negra belíssima, foi atribuída a característica de “elegante”. A seguinte se refere ao lugar social dado pela função exercida na escola; e nesse lugar encontra-se subjacente também uma relação sócio-econômica ou de classe, já que a nenhuma das funcionárias e funcionários de apoio também foi atribuída denominação estética, embora algumas dessas pessoas também sejam brancas de cabelos compridos. Essas foram também chamadas de boas ou gentis.

Analisando essas relações inferidas a partir do trabalho realizado, questiono mais uma vez o papel da escola na formulação dessas classificações com base nos trabalhos que discutem estratégias de formação de posturas pluriculturais. Esse processo de classificação excludente pode ser desconstruído na prática. Para isso é preciso usar melhor esse espaço da escola, um espaço privilegiado de socialização da criança. É preciso estar atentos ao que diz Ferreira (2000, p. 41):

A discriminação de cor é a manifestação comportamental do preconceito racial, aqui considerado como um julgamento de valor, não espontâneo nem hereditário, construído culturalmente e destituído de base objetiva, pertencendo à classe de mitos desenvolvidos através da socialização.

A autora nos leva a pensar na possibilidade desse padrão estético apresentado pelas crianças representar indícios de um olhar preconceituoso em formação, constituído pela aprendizagem cotidiana que se dá nas relações, mediadas pela linguagem não só das palavras, mas dos diversos tipos de signos verbais, orais, gestuais, imagéticos, materiais e simbólicos que se fazem presentes tanto no espaço escolar quanto no espaço familiar, comunitário e na relação cotidiana com a mídia. A aprendizagem pelo convívio com a simbologia das relações sociais é reforçada no espaço da escola; o número de profissionais negros nos lugares sociais considerados como mais importantes ainda é bastante reduzido (IBGE, 2000). Isso não inviabiliza a visibilidade desses profissionais como bons profissionais, já que as crianças demonstram apreço e carinho por tais profissionais, e até uma certa identificação, considerando, por exemplo, que Mabel, professora da sala de leitura, negra, indicada como engraçada e cheirosa, é uma das profissionais que mais recebem manifestações de carinho das crianças. No entanto, parece haver uma identificação de semelhança e uma busca de fortalecimento afetivo, e ao mesmo tempo uma idealização das pessoas queridas que são brancas ou louras, também em posição hierárquica mais valorizada.

4.1.1. O Objeto de Pesquisa nas Atividades do Cotidiano

Entender e analisar as práticas requer uma aproximação ou um mergulho nas atividades cotidianas das turmas, de modo especial nas turmas que foram foco desta pesquisa. Nesse sentido, as observações realizadas permitiram a apreensão das práticas que se mostraram intervenientes na formação e vivência identitária das crianças, tanto de forma positiva quanto negativas. Além das atividades desenvolvidas pelas professoras, nessa análise se inserem as atividades propostas pela pesquisadora com apoio de uma dinamizadora.

Vejamos o processo de elaboração do cartaz com nomes e gravuras das crianças. A atividade foi realizada dois dias após a elaboração do outro cartaz que tratava dos funcionários e funcionárias. A forma de elaboração proposta pela professora consistia na auto-atribuição qualitativa. Primeiro a professora explicou às crianças que iriam aprender a se conhecer um pouco melhor. Era um exercício de observação, chamado “Como eu sou”. Cada criança foi orientada a escrever seu primeiro nome em um tira de papel branco; em seguida a se observar nos espelhos levados para a sala pela professora (com a colaboração de duas outras colegas, havia três espelhos de tamanho médio na sala); depois de se observar cada um deveria se desenhar. Embora a professora não tenha limitado o desenho à face, somente três crianças se desenharam de corpo inteiro. A maioria representou a parte superior até a altura da cintura ou do peito. Talvez isso se deva à orientação para o cartaz dos funcionários para o qual ela havia recomendado que não precisava fazer corpo inteiro.

Durante a elaboração do desenho duas meninas e um menino se destacaram. A primeira, criança negra bem extrovertida, chama-se Abayomi, nome africano, usando tranças e aparelho ortodôntico mostrou-se bem eufórica com a perspectiva de se desenhar, tendo comentado no decorrer “Tia, eu podia trazer uma foto também”. A professora respondeu que essa atividade era com desenho, foto só em outra. A criança, então, se concentrou em pegar a caixa de giz de cera e começar o seu desenho; a segunda criança, Kiara, também negra, chamou minha atenção por não esboçar a mínima reação às orientações da professora. Ouviu a explicação da professora, recebeu os pedaços de papel, mas permaneceu sentada mexendo no seu material aleatoriamente, sem pegar o giz nem desenhar nada a princípio. A professora, após cerca de dez minutos, passou para ver quem já havia desenhado e quando chegou na carteira desta aluna, perguntou:

- _ Você não fez?
 _ Eu não sei. E a aluna responde.
 Ao que ela diz que tudo bem, de outra vez ela fará. Dou um tempo, me aproximo dela e tento puxar conversa:
 _ E então, cadê seu desenho?”. Silêncio... Insisto:
 _ Você já guardou seu desenho? Posso ver?”. Gesto de negação com a cabeça.
 _ Por quê? Não gostou do desenho? Resposta: negação com a cabeça.
 _ Mostra para mim. Tenho certeza de que vou gostar. Nessa hora Abayomi se aproxima e vai falando:
 _ Ela não fez, tia. Porque acha que os meninos vão zoar dela. Pergunto porque e Abayomi diz:
 _ Porque eles zoam dela.
 _ Mas por que, pergunto. E é Kiara que finalmente abre a boca:
 _ Porque eles são idiotas e não respeitam os outros. E Abayomi completa: _ É, eles implicam com o cabelo dela. Dizem que é de bombril. Aproveito e pergunto: _ mas porque eles fazem isso? E Abayomi, falante toma a frente:
 _ Ela já disse, tia. Porque eles são idiotas e não gostam de negro.
 _ Mas por que eles não gostam de negro. Insisto.
 _ Ah, sei lá. Porque são idiotas.
 _ E com você, já implicaram?
 _ Sim, quando eu botei trança da primeira vez. ‘Me chamaram’ de cabelo de barbante, mas dei uns tapas neles. Disse que ia chamar meu tio, para eles dizerem isso e disse para a tia. Também ajudo ela (Kiara) quando eles xingam. Eu ajudo você a desenhar, Kiara.
 _ E o que a professora fez com eles, com os meninos que mexem com você e com sua colega?
 _ Manda eles pararem de implicar com os outros. Mas eles são teimosos. Posso ajudar ela a fazer, tia?
 Olhei para a profa que continuava olhando os desenhos das outras crianças e respondi:
 _ Sim, você pode se quiser.

Deixei as duas e continuei observando de longe. Vi que Abayomi, explicava à colega para fazer uma bola para fazer primeiro a cabeça, colocar os olhos, etc. etc. Em um dado momento Abayomi disse para Kiara “fazer” o cabelo e a colega disse que não sabia. Então a própria Abayomi pegou o lápis e desenhou uma cabeça com cabelos enrolados curtos, com menos volume do que tinha realmente o cabelo da colega, que possui cabelo crespo e volumoso.

A outra situação que destaco é da conversa entre dois meninos, ambos afrodescendentes, de oito anos, 3º ano do Ciclo, da professora Pâmela, da turma 3. Desenham, sentados lado a lado (as carteiras são arrumadas aos pares). Um deixa seu desenho e tenta rabiscar o desenho do outro e este outro grita “Hei, tia, Fernando... está sacaneando aqui”. A professora olha de onde está, diz para deixarem de gracinhas e continua sua observação na sua mesa. Presto atenção à conversa:

- _ Qual é? Estou só ajudando você, assim vai ficar mais bonitinho. _ Bonitinho nada. Isso é coisa de “boiola. Bota no seu!

Aproximo-me para ouvir o que estavam falando. Vejo um risco puxado no lugar da orelha do desenho e o menino Lucas tentando apagar o referido risco. Pergunto porque ele estava apagando o desenho e ele diz que está apagando uma coisa que está errada. Pergunto o que está errado e o outro responde rindo como que zoando o outro:

- _ É que ele não quer colocar brinco”. E o outro:
- _ Eu não uso brinco”. E eu falo:
- _ Sim, realmente ele não está usando brinco, por que você queria colocá-lo com brinco?
- _ Ah, para ele deixar de ser besta. Ele fica chamando meu amigo da outra sala que usa brinco de boiola.
- _ Mas você acha que é assim que vai resolver isso? E você, por que você acha que quem usa brinco é boiola?
- _ Porque é. Meu pai e minha mãe diz(em) que é. Quem usa brinco é mulherzinha!.
- _ Você já conversou com a professora sobre isso?
- _ Não tia, mas ele não varre a sala, só leva o lixo quando a gente limpa.

Nessa hora a professora retomou a atividade pedindo atenção de todos para o próximo passo da atividade. Pergunta quem sabe o que é qualidade e defeito. Abayomi diz que “Qualidade é aquilo que se gosta e defeito é coisa ruim, o que não gostamos”. Outro aluno repete quase a mesma coisa: “Qualidade é coisa boa e defeito é ruim”, e a professora aproveita as duas palavras citadas (boa e ruim) para explicar a diferença entre os dois conceitos. Vai também buscando nas crianças outros exemplos que são listados no quadro, em duas colunas, entre eles: boa, má; educado, mal-educado; inteligente, burro (a indicação de um dos meninos para a palavra ‘burro’ como contrário de inteligente, gerou um apontamento para Fernando, seu protesto e a colocação da professora de que ninguém era burro, só precisava de mais ajuda; então foi retirada a palavra ‘burro’ e acrescentada as duas próximas palavras como seu complemento); fraco, forte; preguiçoso, trabalhador; valente e maricas (transformado em covarde com a intervenção da professora sob a alegação de que não ficava bem escrever aquelas palavras, tinha uma mais bonita para ela, também foi sugerido o corajoso para o lugar de valente, o que pareceu não agradar alguns dos meninos e então o corajoso foi acrescentado); alegre, séria, triste. Nesse momento há a intervenção da professora que problematiza a indicação de sério e triste como defeitos. O entendimento de séria é a imagem da professora que grita com as crianças e a professora deixou como estava; bonita, feia; gentil, bruto; agitado, quieto; calmo, nervoso; briguento, e paz (transformados em violento e pacífico com a intervenção da professora) e implicante com o mesmo sentido de briguenta. À medida que iam falando

algumas das crianças apontavam para colegas, por exemplo, ao falarem “briguento” algumas meninas e meninos falaram o nome de Fernando e ao falarem “implicante”, apontaram para Abayomi.

Após a listagem a professora explicou que todos deviam pensar em uma qualidade para si e escrever no terceiro pedaço de papel. A maioria olhou a lista que se encontrava no quadro e cada um se concentrou em escrever em seu papel. Depois de um tempo a professora foi chamando de dois em dois para colar os papéis na folha de papel pardo. Cada um foi colando os três pedaços de papel numa seqüência linear. Em seguida a professora pediu que todas as crianças escrevessem no caderno a lista de palavras exposta no quadro e depois escolhessem três das qualidades (coisas boas) e escrevessem uma frase com cada uma usando o nome dos colegas de sala. Perguntei à professora se eu podia olhar os trabalhos depois quando eles terminassem e foi o que fiz, não podendo explorar com mais cuidado esta atividade nesse dia, pois foi feita no caderno do aluno e a professora ia pegando de quem terminava para dar o visto, corrigindo apenas os erros gráficos encaminhando a tarefa de casa (resolução de contas e escrita de antecessores e sucessores). Eu me dispus a ajudar na correção e enquanto corrigia as atividades fiquei atenta às crianças já mencionadas na atividade anterior, buscando observar quais haviam sido citadas por elas. Consegui receber a de Abayomi, que escreveu: “Kiara é legal”; “Lucas é bonito”; e André é inteligente; e a atividade de Fernando, apontado como o que não sabe (burro) e como “impossível” pela professora, por implicar com as outras crianças e apresentar dificuldades em se concentrar nas atividades de transcrição do quadro para o caderno. Este havia escrito de forma não legível e ao pedir que lesse para mim ficou muito inibido e não quis falar. Foi seu colega que disse “Tia, ele escreveu que Abayomi é chata e Kiara é feia” Perguntei-lhe se foi verdade e ele imediatamente negou, mas também não quis dizer o que havia escrito.

Refletindo sobre o decorrer da atividade de produção do painel pensei em várias questões referentes às interações entre as crianças e a mediação da professora nessas interações. Fica evidente quão importante é ter um olhar atento às situações de sala de aula, pois ao tempo em que se constituem em espaços de desenvolvimento de visões preconceituosas poderão ser justamente espaço de desconstrução desses preconceitos, dependendo das intervenções conduzidas pelos profissionais da escola. Intervenções que propiciem a reflexão, o questionamento e a revisão de posturas e de olhares, pois como diz Fontoura (1992, p.193) “a tomada da consciência opera-se através do assumir da palavra,

do refletir sobre o seu discurso". E esse assumir a palavra implica justamente em questionar aquilo que é dado como certo, como ideal, o discurso que nos é inculcado pela ideologia preconceituosa homogeneizadora.

Entretanto, observando o desenvolvimento das atividades acima mencionadas e a relação docente nesse contexto, concordo com Valente (1995, p. 37) que salienta o despreparo do professor para lidar com situações de conflitos étnicos entre os elementos do cotidiano escolar e destaca uma possível responsabilidade por parte da escola ao se omitir ante o problema étnico e ao transmitir preconceitos. Como vimos, a atividade desenvolvida foi extremamente rica, um espaço de muitas interações, de ações desafiadoras, mote para intervenções importantíssimas do ponto de vista do desenvolvimento de posturas de respeito às diferenças e da desconstrução de idéias preconceituosas, numa ação formadora que compete também ao cotidiano escolar e destaca uma possível responsabilidade por parte da escola ao se omitir ante o problema étnico e ao transmitir preconceitos. Seria um espaço de muitas possibilidades de intervenções por parte das professoras, porém me pergunto como posso esperar delas uma postura capaz de lidar com os conflitos étnicos e de gênero se isso tem sido historicamente inculcado em nós como tabu?

Refletindo sobre a atividade não posso deixar de ver sua proposição como um avanço nas práticas cotidianas da escola, como um vislumbrar no olhar de algumas profissionais que estão constituindo sua trajetória em busca de entender e de ir se apropriando aos poucos do que percebe como importante; ela ousa ir testando possibilidades acreditando no aprender na experiência, na prática como espaço de aprendizagem. Fortalece-se a idéia de conhecimento como algo inacabado, como algo que se constitui, também para a professora, na implementação de suas hipóteses do fazer. Que traz em si e fomenta uma teoria lentamente elaborada. Assim, considero válido o trabalho da professora, embora em alguns pontos pudesse ser mais aproveitado para ajudar a formação individual das crianças. Porém, do ponto de vista coletivo revela-se como porta aberta para as transformações possibilitadas pelas micro-ações cotidianas.

Do ponto de vista das relações observadas vários aspectos poderiam ser destacados, como fontes de análise das ações. O primeiro diz respeito ao contraponto de auto-estima das duas meninas destacadas na atividade, Abayomi e Kiara. A primeira criança apresenta uma postura segura, de enfrentamento em relação às discriminações referentes às suas características étnicas, expressando o desejo de expor a sua imagem na atividade proposta, tendo em vista sua sugestão de uso de fotografias. A segunda rejeita a atividade e recolhe-

se a sua introversão e nega-se a correr o risco de ser discriminada pelos colegas. Na base dessa postura inferimos duas idéias: a do seu reduzido autoconceito e a marca das experiências discriminatórias anteriormente vivenciadas. A postura da menina Kiara remete a algumas reflexões. Em primeiro lugar nas relações étnicas brasileiras os preconceitos se dão muito no âmbito das marcas, como diz Nogueira (1998)⁶⁹ e isso é ratificado em diversos âmbitos. Por trabalhos acadêmicos como: a pesquisa de Gomes (2002b), realizada com mulheres negras em Salões de Beleza que aponta a importância do cabelo na auto-estima da mulher negra; por ser esta uma das características atribuídas à população afrodescendente e fonte de muitas ações racistas.

Também o trabalho de Oliveira (1994) que numa pesquisa sobre autoconceito e preconceito em relação à criança no contexto escolar aponta como o cabelo da menina negra de sua pesquisa é visto de forma negativa, pois no relato sobre sua própria identidade seu cabelo é repetidamente colocado em um teor negativo como “cabelo duro”.

Outra relação possível a partir deste trabalho de Oliveira (1994) é a similaridade da postura do sujeito de sua pesquisa, uma menina da 3ª série denominada Alc, com a menina da atividade realizada nesta pesquisa. Alc costumava ser apelidada pelos colegas em função da cor da sua pele e por isso se retraía quando solicitada a se expor nas atividades em sala de aula. Também era muitas vezes invisibilizada no contexto da sala de aula como sujeito autor. Outros exemplos dizem respeito à vivência da própria pesquisadora que tem como um dos primeiros indicadores de confronto de sua identidade étnica afrodescendente os apelidos que lhe eram atribuídos em função do cabelo crespo, além da cobrança pela ausência da herança materna de olhos azuis.

As atitudes das referidas crianças remetem também a um texto de Meyer (2002) que analisa, a partir do relato de uma professora de educação infantil, o drama de uma menina negra de três anos que se recusa a ir à escola; e que após várias intervenções da família e da escola descobrem que a razão da rejeição à escola se devia ao fato da criança ter inferido pelo currículo apresentado na instituição que ela sendo negra não podia ser anjo. O texto coloca em discussão o peso das imagens e da linguagem visual como elementos

⁶⁹ Em um dos seus trabalhos sobre as relações raciais no contexto brasileiro, Oracy Nogueira faz uma analogia sobre a tipologia do racismo no Brasil e nos EUA, apontando que lá temos um preconceito de origem, já que a própria identificação étnica se dá dessa forma e aqui temos um preconceito de marca, que se dá no âmbito da ideologia do branqueamento, do mito da democracia racial e ancorado no racismo cordial, implicam em demarcadores fluídos, ambíguos e móveis de acordo com os interesses e as situações.

formadores, portanto, interventores na formação das identidades das crianças. A menina aprendeu através do currículo da escola que anjos são brancos e masculinos, portanto esse universo não lhe cabia. Ainda que entendendo que a família é o primeiro espaço de socialização da criança é evidente o peso que tem o contexto escolar como um lugar voltado à formação e no qual as crianças estarão convivendo com toda uma gama de materiais didáticos usados como instrumentos dessa formação, além de estarem convivendo com um universo muito amplo de adultos e crianças formadas por muitas diferenças. Considerando todos esses elementos desse novo espaço de socialização para a criança é importante levar em conta o papel cotidiano da escola nesse contexto, pois como diz Mantoan: “As escolas abertas à diversidade são aqueles em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são aquelas que não são indiferentes às diferenças”.(2000, p. 7-8)

Voltando à menina Kiara, sua insistência em silenciar a causa de sua recusa em se expor e o argumento apontado para o assédio discriminatório dos colegas centra-se, como apontam alguns trabalhos, no silêncio constituído na negação do racismo, bem como no sentimento de inferioridade que este incute no racizado fazendo com que muitas vezes, principalmente no estado de auto-estima abalada, tente esconder sua condição de discriminado.

Por outro lado, a postura de Abayomi, também menina negra, parece conduzir a outras circunstâncias de sua formação étnica, embora esteja na mesma sala de aula, submetida às mesmas atividades.

É pertinente pensar na linguagem expressa no cotidiano escolar também como enunciações cujas bases, de caráter sócio-histórico-cultural, são constituídas a partir dos diversos espaços cotidianos nos quais estes sujeitos interações. Segundo Certeau (2002), esse cotidiano está repleto das mais diversas relações, cuja dinamicidade se dá pela mobilidade das micro-ações desse contexto. Concordo também com Bakhtin (1992) que propõe através de sua teoria enunciativa de linguagem, que os sujeitos, o conhecimento e a consciência são frutos das interações verbais sociais dos indivíduos através das enunciações⁷⁰ concretas. Ou seja, a interação se dá através da própria linguagem, motivo pelo qual a considera constitutiva dos sujeitos sociais. Baseado na sua teoria, a abordagem metodológica de análise das interações

⁷⁰ (Bakhtin, 1997, p. 90-136) Enunciação como unidade do discurso, identificado como seu produto de natureza social. Ato coletivo no sentido de estar contextualizado, de forma polissêmica e polifônica no campo histórico, social e cultural. Já a compreensão responsiva constitui-se numa tomada de posição frente ao discurso vivo tomado como texto a ser lido. Comporta um julgamento de valor.

deve levar em conta as condições de produção em que acontecem as enunciações ou o que ele denomina de diálogos, tendo-se em vista ainda os planos da infra-estrutura econômica e da superestrutura social. Devido a isso, considerar-se-ão, na compreensão lingüística proposta, tanto as relações nos planos do nível imediato ou estruturais como no nível mediato ou superestruturais, pois ambas determinam as enunciações dos sujeitos e os seus produtos, os enunciados. Assim, propõe tanto a análise dos elementos estritamente discursivos, ou verbais, num primeiro momento, quanto, secundariamente a esta, a realização da análise dos elementos extralingüísticos, ou não-verbais. Esse método de reflexão, segundo a teoria discursiva de origem bakhtiniana, possibilitará a compreensão ativa e responsiva do objeto linguagem em sua totalidade.

O que busco é entender as razões que permitiram a Abayomi, ser dona do seu próprio discurso no contexto da escola. Uma hipótese seria apostar no papel da família frente à constituição e a vivência identitária da criança. Já em 1987, Cunha Jr., em um artigo que discute a ação da família frente à discriminação racial das crianças negras aponta como a conscientização racial/étnica das famílias faz diferença na forma de enfrentamento do racismo na escola. E como isso é raro, pois a mesma ideologia que hoje ensina o preconceito para a criança é aquela ao quais as famílias foram submetidas.

Assim, a minha suposição é de que a família de Abayomi deve dar um suporte no tratamento dessa questão da identidade afrodescendente. Um indício disso é sua fala ao ser apelidada por usar tranças: “Me chamaram de cabelo de barbante, mas dei ‘uns tapas’ neles. **Disse que ia chamar meu pai⁷¹ para eles dizerem isso** e disse para a tia”. Passa a impressão de que foi orientada em como agir em caso de preconceitos. Também se mostra uma criança ativa e segura, tanto que incomoda os meninos que costumam implicar com algumas colegas, bem como parece ter o despeito de algumas colega que a consideram implicante e metida.

Retornando à literatura, relembremos que diversas estratégias e instrumentos do racismo brasileiro se encarregam de divulgar no imaginário social da população brasileira um lugar determinado e um padrão de comportamento para a população afrodescendente/negra. E que este é um lugar de submissão, de inferioridade, de silêncio. Nesse sentido, Oaklander (1980) apud Godoy (1999, p. 80) coloca que a criança, a princípio, não tem sentimentos

⁷¹ A criança se refere ao avô, a quem considera pai, pois não conheceu o pai, morando com a mãe, os avós, tios, tias e sobrinhos.

ruins em relação a si mesma. A forma como uma criança se sente em relação a si mesma, no decorrer do seu desenvolvimento, é determinada em grande parte pelas primeiras mensagens que ela recebe de seus pais e da microssociedade acerca de si própria. Só que além das situações particulares de cada história pessoal, a falta de respeito que nossa sociedade, em geral, nutre pelas crianças como seres humanos serve para deteriorar o seu senso de valor próprio e assim, estas manifestam sua baixa auto-estima de muitas maneiras diferentes, sendo que essas crianças podem nem estar conscientes da insatisfação em relação a si mesmas.

No caso de Abayomi temos o contraponto dado pelas referências familiares, que faz com que assuma uma postura contra qualquer discriminação, seja contra ela ou contra outras crianças com as quais parece se identificar em termos de características étnicas. Nota-se, porém que há também uma marca de identificação de gênero, tendo em vista que embora também arreliado pelos colegas da turma, o menino Fernando não teve o mesmo apoio da menina Abayomi. Outro aspecto que me chamou atenção são os conflitos de gênero e sexualidade presentes nas relações entre as crianças. E nesses conflitos parecem circular preconceitos ainda bem presentes na sociedade brasileira: o sexismo, o machismo e a homofobia. Os indicativos disso se fazem presentes tanto em forma de brincadeiras, como na ação de Fernando, que ao tentar colocar brincos no desenho do colega, embora brincando sabia estar atingindo-o com algo que ele considerava ofensa e na postura do aluno que considera usar brinco e varrer “coisas de mulherzinha”. Aparecem aí implícitos dois preconceitos que a escola como espaço de formação tem também o dever de ajudar a desconstruir: o da homofobia, pois em primeiro lugar a referência apontada pelo menino é de que não quer ser considerado homossexual; e segundo de que aquilo que ele considera como um desvalor assim é significado pela semelhança com as ações femininas. Isso lembra o trabalho de mestrado de Gobbi (1997) denominado ‘Lápis Vermelho é de Mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil’, em que a autora aponta, entre outras coisas, para uma transição no modelo familiar de periferia da zona oeste paulistana, na qual a educação dada aos meninos procura diferenciar as formas de atuação dos homens adultos presentes (os pais, companheiros) da formação dos meninos; ou seja, embora as mães apresentem o desejo de que os maridos sejam os companheiros nas diversas tarefas cotidianas, isto não se reflete na formação familiar para meninos e meninas, pois as meninas ainda são aquelas educadas para, principalmente, perpetuar a família pela via do casamento. E o próprio

título do trabalho da autora aponta uma das dicotomias correntes no pensamento que define o que é próprio para meninos e meninas. Essa postura discriminadora é que também medeia as invasões de espaço das brincadeiras das meninas pelos meninos serem “naturalmente” aceitas pelos adultos, repreendidos de momento, mas não problematizado e colocado à meia voz como “coisas de menino mesmo”.

Louro (1997) discutindo o papel da escola na constituição das relações de gênero, aponta a força da escola como delimitadora de espaços, instituinte de lugares através de seus símbolos e códigos. Que do mesmo modo que as comunidades determinam ações, posturas e espaços para mulheres e homens em formação, a escola na maioria das vezes, se não tiver seus sujeitos com o olhar bem atentos e uma mentalidade subversiva em relação aos preceitos instituídos no machismo predominante, fará o papel de reprodutora dessas desigualdades que marcam o ser homem e o ser mulher na sociedade brasileira. A autora se baseia em Foucault que, em *Vigiar e Punir* (1987, p.153), explicita como a disciplina, enquanto técnica específica do poder, fabrica indivíduos de forma sutil e contínua, para mostrar como as posturas naturalizadas das rotinas cotidianas devem se tornar objeto da nossa desconfiança, ou seja, “ A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”.”(Louro, 1997, p.63).

Entre os exemplos trazidos pela autora encontram-se situações observadas tanto no nosso cotidiano de infância quanto hoje nas observações de campo, situações como separação de meninos e meninas nas atividades, expectativas diferentes entre meninos e meninas, naturalização de comportamentos diferenciados quanto ao gênero (agitação, curiosidade, etc.), enfim, padronizações de comportamento baseados no que se estabeleceu nas relações machistas de gênero como mais socialmente aceito. Como diz Louro (1997, p. 64):

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas questões precisam, pois ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. (...). Temos de estar atentos/as, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela freqüentemente carrega e institui.”

É pertinente lembrar que, ao lidar com essas questões nas suas práticas cotidianas, a escola pode considerar também a relação com famílias, através de

reuniões de responsáveis e de atividades propostas para esse grupo, bem como as estratégias de levar as crianças a perceberem que são seres independentes que podem desenvolver sua própria linha de pensamento e postura coerente com esta.

Do ponto de vista do papel da professora Pâmela, percebo-lhe a intenção e o caminhar para permitir despontar os conflitos nas interações entre as crianças e buscar evidenciar valores e aspectos identitários próprios, porém ainda lhe faltam condições de lidar com os conflitos presentes nas relações em relação às essas diferenças, principalmente de etnia e gênero. Caberia o investimento por parte dela e do grupo de apoio para instrumentalização teórico-metodológica contínua e um espaço mais aberto e coletivizado de debates sobre essas questões e experiências já seria um caminho viável e profícuo.

As Oficinas: Interagindo no Centro das Questões

Um dos contextos que considero marcante nesse período de observação foi o evento referente à Semana da Consciência Negra (de 22 a 26 de novembro de 2004); nos primeiro e segundo turnos houve palestras e oficinas e nos terceiro e quarto turnos uma gincana sobre o tema “O negro na sociedade brasileira”.

O evento do primeiro e segundo turno, foco da minha observação, programado por proposição e defesa da OP Lílian e do OP Marcos teve a terminologia de “Consciência Negra e Meio Ambiente”. Segundo os orientadores, o título veio atender à necessidade de espaço para a culminância do subtema daquele período, sobre Meio Ambiente através da música. Em virtude disso, os trabalhos seguiram a seguinte programação: no primeiro dia cada professora deveria trabalhar o tema do “Dia da Consciência Negra à sua maneira, através de música, literatura ou conversa informal e usar o restante do tempo da aula para encaminhar os trabalhos sobre meio ambiente a serem apresentados no dia 26/11; no segundo dia as crianças entraram duas horas depois do horário regular, pois nessas duas horas programou-se uma “Conversa Pedagógica” sobre Etnia e Gênero na sociedade e na Escola”. Para isso foram convidadas duas pessoas (uma pedagoga e um professor antropólogo): Após a conversa com as (os) profissionais da escola a programação houve a realização de oficinas de duas horas com as crianças sobre “Identidade Étnica e Auto-estima” através de materiais diversos. Nos dias anteriores, as pessoas da escola que atuaram como dinamizadoras das oficinas também já haviam passado por uma

conversa com uma das convidadas para definição dos fundamentos, procedimentos e materiais para o referido trabalho, sendo também distribuídos pela OP Lílian também um texto e livros infanto-juvenis sobre o tema.

As pessoas que atuaram como monitoras de oficinas foram: a pedagoga Cristhiane, professora e pesquisadora no campo das relações étnicas e de gênero e o professor e antropólogo Rolf, a OP Lílian, as três professoras da sala de leitura da escola e o OP Marcos com apoio da OE Nilza. Foram realizadas cinco oficinas no primeiro turno, que se repetiram no segundo turno e quatro delas ficaram para serem realizadas pelas pessoas da escola (da sala de leitura e orientação no dia seguinte).

Como seria impossível estar presente em todos os espaços de oficina ao mesmo tempo, optei em acompanhar no primeiro turno a oficina dinamizada pela pedagoga e o antropólogo convidados(as), em virtude de desejar discutir os aspectos observados com eles, também pesquisadores na temática; decidindo por isso, ter uma co-participação na discussão dos resultados, sendo que no segundo turno a escolha recaiu sobre o trabalho da turma de 2º. Ano do ciclo coordenado pela professora Mabel, da sala de leitura.

Falemos, primeiramente da oficina do primeiro turno, dinamizada pelo pesquisador e pela pesquisadora convidados(as).

A atividade teve como base a pesquisa de Figueira (1990). Esta pesquisa foi realizada com um total de 442 alunos da rede de ensino público do Rio de Janeiro, sendo 83 estudantes pretos, 121 pardos e 238 brancos, tinha como objetivo demonstrar a existência do preconceito racial na escola. A metodologia utilizada foi a exposição de fotos de pessoas pretas e brancas para que os estudantes escolhessem daquelas fotos pessoas que supostamente seriam seus amigos e quais teriam características como: o mais simpático, o mais feio, inteligentes, os ricos, pobres, etc. e num segundo momento escolheriam profissionais para uma suposta fábrica: “O resultado foi que a maioria das respostas, mais de 75%, os estudantes, associavam qualidades socialmente positivas às pessoas brancas e as profissões de status ocupacional alto são consideradas próprias de brancos e as de baixo status de negros” (Sant’Ana, 2001, p. 45-46).

Nesse caso, o objetivo na realização da oficina na escola pesquisada era observar as construções identitárias das crianças ligadas a gênero, classe e etnia. Observar se existia uma variação muito grande em se tratando de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental e numa escola que tem como proposta trabalhar com a diversidade étnica.

Antes do início da atividade os dinamizadores conversaram com as professoras, com a diretora, com o OP do segundo turno e a OP do primeiro turno (o único homem da escola que se fazia presente na conversa pedagógica que antecedeu as oficinas), bem como com algumas funcionárias administrativas e de apoio que foram convidadas a participar do encontro. Estas últimas pareciam um pouco incomodadas pelo assunto e passado algum tempo algumas pediram licença e não retornaram. Não dá para saber as razões da saída, se era realmente necessidade de voltar ao trabalho, já que as turmas entrariam em seguida ou se realmente era pelo incômodo que o tema da discriminação étnica e de gênero parecia suscitar. Foram apresentados ao grupo os objetivos da oficina perguntando se eles identificavam algumas manifestações de racismo e discriminação entre as crianças. Duas professoras apenas disseram que sim, os demais não identificavam as brincadeiras e apelidos como casos graves ou relevantes de discriminação. Alguns insistiam na discriminação social em detrimento de uma suposta discriminação racial.

Em seguida os dinamizadores realizaram a atividade com as crianças. Dividiram a turma em grupos de quatro, diversificando nos grupos o número de meninos e meninas. A grande maioria das crianças era afrodescendente, mas nem todos se reconheciam como tal, o que foi observado ao final da atividade. A cada grupo foi dado material para que inventassem uma fábrica e colassem as pessoas que trabalhariam na fábrica. Foram tomados dois cuidados: o primeiro foi disponibilizar uma considerável diversidade de revistas, em especial a Revista Raça, a única que, segundo disseram, encontraram com um número razoável de afrodescendentes, já que revistas como Veja, Isto É, Época, tinham um número baixíssimo de afrodescendentes e as revistas de TV e fofoca raramente apresentavam fotos com afrodescendentes. O segundo cuidado foi em relação à linguagem. Como deveriam escolher pessoas para os diferentes cargos evitou-se relacionar qualquer profissão com um gênero específico. Por exemplo, ao invés de falar quem seria o chefe da fábrica, o que poderia sugerir uma figura masculina, perguntavam qual pessoa iria mandar na fábrica. Ao invés de secretária, quem iria atender ao telefone e copiar os recados? Quem iria servir o café, fazer a limpeza, vigiar a fábrica e assim por diante. Ao terminarem o trabalho os grupos apresentavam suas fábricas e no final conversaram sobre as produções.

Uma das primeiras observações foi relacionada ao gênero dos profissionais. Apenas um grupo colocou como chefe uma mulher. Atividades como secretária e serviço de limpeza e café foram identificadas, pelas crianças,

como profissões femininas. Perguntamos porque mulheres não poderiam chefiar empresas. Um dos meninos falou que mulher não trabalha. E aí foi um reboliço, porque a maioria das mães trabalhava. Conversamos sobre isso e alguns falaram que suas mães não trabalhavam fora, mas trabalhavam muito em casa. Na montagem das fábricas, a maioria não identificou a tarefa de chefiar relacionada à figura feminina ao contrário de profissões como secretária ou servente. As secretárias, na maioria, faziam o tipo *sexy*: roupas apertadas, decotes vastos, poses sensuais. Um dos alunos, na confecção do cartaz, verbalizou para os outros colegas: “Essa gostosona tá boa pra ser secretária. Ela vai ser minha secretária. Olha só, olha só”. Apenas um grupo escolheu uma secretária negra. (fotos 8, 9, 10)

Um outro dado refere-se às escolhas relacionadas à origem étnica. Apenas um grupo colocou como chefe um homem negro. É interessante que este homem foi uma figura retirada da Revista Raça: era um homem de meia idade, vestindo terno e gravata, bem vestido, arrumado, segundo as crianças, por isso poderia ser chefe. Podemos perceber que quando representados de forma considerada positiva para as crianças há a possibilidade de escolha de uma pessoa afrodescendente. Daí a importância da variedade de caracterização dos diferentes grupos étnicos, em especial do que socialmente é considerado positivo. As crianças trabalhavam com representações visuais e muitas vezes a construção da identidade fica à mercê de representações preconceituosas tanto no espaço escolar, no material didático e na mídia, e também da ausência destas representações, sejam positivas ou negativas.

Nessa perspectiva, é pertinente a colocação de Meyer (2002, p. 52) quando aponta que:

Todos/as nós, que temos algum envolvimento com instituições e/ou docência em Educação Infantil e séries iniciais, sabemos o peso das imagens e da linguagem visual nessas etapas de ensino: cartazes, desenhos, pinturas e colagens multicoloridas, afixados em abundância pelas paredes das salas de aula e dos corredores tanto constituem os “conteúdos de ensino” quando “refletem os resultados da aprendizagem” e indicam, assim, os pressupostos político-pedagógicos que norteiam os currículos implementados nessa etapa da escolarização.

Como eram os grupos que escolhiam as revistas com que iriam trabalhar, muitos não escolheram a Revista Raça. Algumas meninas rejeitaram,

insistentemente, os exemplares da 'Revista Raça'⁷² A uma delas foi oferecida duas vezes a mesma revista: ela olhava, fazia uma careta como se não estivesse gostando do que estava vendo, largava a revista e procurava outra. Algumas verbalizavam que “nessa revista (Revista Raça) não tem gente bonita”. Apenas um grupo, composto por quatro meninas e um menino, insistiu em colocar mulheres na maioria dos cargos e mulheres negras. Nos outros grupos as mulheres não tinham muita mobilidade profissional e as mulheres negras apareciam apenas como serventes e pessoal de limpeza (fotos nº 08,09 e 10).

Em relação a quem seriam as pessoas que cuidariam da segurança, apenas um grupo colocou uma mulher: era uma mulher de uma propaganda, vestida de gladiadora, segurando um escudo e uma espada. Os outros grupos caracterizaram esta profissão como masculina e negra.

Um outro dado foi impressionante: das mulheres negras escolhidas, ainda que para atividades profissionais com médio *status* social, nenhuma tinha características atribuídas aos negros muito acentuadas. As negras escolhidas seriam denominadas, facilmente, como morenas ou mulatas.

Na conversa com as crianças, observei ainda a dificuldade na verbalização da palavra negra/negro, esta era substituída por variações como moreninha, escurinha, pretinha. Exceto quando contavam casos que elas identificavam como implicância ou gozação, nestas situações, usavam os termos preta/preto. Uma das meninas que reclamava de várias vezes ter sido xingada pelas outras crianças da escola confirmou isso: “ - Eles ficam me xingando de preta” . Uma outra criança confirmou: “- É, eles ficam implicando com ela porque ela é preta, ficam falando do cabelo dela, que é cabelo duro”.

Durante a atividade, as crianças iam contando suas dores e das outras crianças, da escola, da família e da vizinhança, de como zombavam delas e eram ridicularizadas. Contaram que muitas, inclusive, ficam sem ter com quem brincar. E entre as que eram vítimas de discriminação, estavam presentes algumas que manifestavam raiva e deixavam evidente que muitas vezes revidavam com agressões físicas. Outras silenciavam e evitavam tocar no assunto, se retraíam diante da situação que parecia incontornável, pois estas, tinham o alvo das gozações à mostra: nariz, cabelo, cor da pele.

Uma das possibilidades das crianças escaparem do racismo que sofrem na escola é tentar agredir fisicamente a quem as discrimina, como tem demonstrado

⁷² Posteriormente verifiquei que essas meninas recebiam constantemente apelidos racistas por apresentarem características consideradas negróides (cabelo crespo, nariz largo e pele escura)

várias tragédias noticiadas nos últimos tempos em relação ao *Bulling*, agressão discriminatória que atinge muitas crianças no espaço da escola e que tem ocupado espaço na mídia dos últimos tempos, embora essas reportagens silenciem o caráter étnico de muitas dessas agressões, aliás, uma das críticas que merecem tais programas é que suas locações sempre se dão em escola de pouca ou nenhuma presença negra, o que pode levar à inferência de que não convém problematizar quando a agressão é de caráter étnico.

O problema é que para muitas professoras/es e educadores/as desta escola, assim como de outros espaços escolares, como mostram outras pesquisas (Gonçalves, 1985; Lima, 2001, entre outras), o racismo e as discriminações praticadas pelos colegas são vistas como brincadeiras, coisa de criança e no máximo coisa de mau gosto. No entanto, quando a criança que sofre a violência simbólica revida com violência física se torna um grande problema. Ainda são poucos os profissionais que encaram “brincadeiras” racistas como questão séria, passível inclusive de punição: suspensão, conversa com os pais, etc. Na maioria das vezes, estes casos são ignorados ou diminuídos.

Foi grande o número de casos de discriminação contados pelas próprias crianças relacionados diretamente à origem étnica e a características que expressam a origem africana. Muitos casos se relacionavam à origem nordestina de algumas, um número muito próximo das histórias relacionadas às crianças negras. E numa proporção bem menor, histórias de discriminação em relação à condição econômica.

Mesmo diante desse quadro, ao terminar as oficinas do primeiro turno e na conversa pedagógica do segundo turno ao ser colocado pelos (as) dinamizadores (as) a descrição da atividade, um número significativo de professoras considerou esses indícios “normais”, algumas dizendo que isso acontece mais pela pobreza do que pela realidade externa, distante. Tal qual o incômodo percebido em algumas das funcionárias de apoio na conversa inicial, após o relato da experiência por parte da dinamizadora e do dinamizador, duas professoras presentes pareciam muito incomodadas pelas referências ao lugar das pessoas negras na atividade; estas professoras, assim como todas as demais regentes presentes são consideradas e se consideram brancas. Os comentários se deslocavam para a relação de gênero como se isso, por colocá-las também no lugar de discriminadas, as fizessem se sentir mais à vontade, até trazendo experiências vividas na educação dos filhos e filhas pequenos. Uma delas narrou a dificuldade em lidar com a exigência do marido e dos cunhados quanto ao tipo de brincadeira de que o filho de quatro anos podia participar.

Contou que começaram a implicar quando o menino começou a ir à escola e ao chegar em casa imitar a professora brincando de escola, tendo logo encontrado repreensão por parte dos homens da família e ela a recomendação de não estimular isso. Uma professora narrou a forma como o marido implicava com o fato do filho brincar com bonecos de super-heróis femininos. A relação com a figura da tradicional da boneca parecia incomodar seu marido e servir de pilhéria por parte dos cunhados. Outra professora trouxe uma experiência semelhante só que nesse caso o problema era que o menino de três anos começou a beijar a boca dos bonecos. Daí o pai ameaçou proibir que ele brincasse com esses brinquedos e como solução mãe-professora providenciou super-heróis femininos, incentivando que ele os deixasse se beijar, pois “homem beija mulher”.

Esses fatos trazidos à tona pelas professoras não são muito diferentes dos acontecimentos que se dão no contexto das relações da escola, na qual o único homem que tem a função de servente, conseguiu desvio de função para a portaria e cuja postura ao ser solicitado numa necessidade extrema a ajudar algumas das serventes mostra-se bastante resistente a pegar numa vassoura. Isso leva a pensar que embora no cotidiano dos lares muitos homens já desenvolvam esse tipo de atividade isso parece ser circunstancial nessa escola e não fazer parte das ações desejadas para os filhos, além de haver uma diferença entre se pensar isso no âmbito do público (no caso a escola) e no âmbito privado (a casa).

Ao perguntar às professoras se já presenciaram outras situações semelhantes, de preconceitos étnicos ou de gênero, algumas disseram que sim; uma relatou que várias vezes uma das meninas da sua turma lhe fez queixa de ser discriminada pelas outras crianças, especialmente por meninos da turma e até de outras turmas. Os apelidos são direcionados tanto aos seus traços étnicos (com destaque para o cabelo e a cor da pele) quanto em relação ao fato de ser gorda. Uma outra relata a ocorrência de dois alunos que se recusam a fazer atividades consideradas femininas e que por isso serão considerados homossexuais. Pergunto-lhes o que fazem ou o que podem fazer para trabalhar a desconstrução desses preconceitos nas crianças e a resposta é que costumam reclamar com elas, tentar mostrar que estão erradas porque todos são iguais e porque também não gostariam de ser tratados assim. No caso da aluna que é constante alvo de chacota por ser negra e gorda, a professora disse que inclusive já pediu ajuda à Orientação Educacional e Pedagógica, sendo que a primeira foi na sala conversar com a turma e a segunda sugeriu à professora

procurar alguns textos que trabalhassem a igualdade para ajudar a mudar a mentalidade dos colegas. A professora apontou a dificuldade tanto em encontrar tais textos quanto em lidar com a turma nessas atividades de reflexão coletiva, por ser uma turma agitada, com maioria de meninos. Aparece nas informações da professoras mais um comportamento moldado culturalmente, de que os meninos devem ser mais agitados, mais rebeldes, menos propensos a aceitar as orientações.

Embora seja bastante preocupante o percentual de profissionais que parecem não perceber a ocorrência e outros que parecem não considerar sua influência na formação identitária e na vida das crianças, as perspectivas indicadas pelas(os) profissionais que pelo menos buscam o entendimento dessa problemática e que se mostram abertas ao diálogo, bem como as tentativas de enxergar mais de perto a realidade das crianças com as quais atuam, mostram que é possível que a trajetória de cada um(a) constituir uma rede de ações cotidianas que ao se ampliarem continuamente vão formando em sua tessitura outras possibilidades de práticas mais coerentes com a pretensão de uma educação voltada para a diversidade étnico-cultural real dos seus educandos e suas comunidades.

A segunda oficina observada realizou-se também com uso de revistas, só que o painel, à semelhança do trabalho de Figueira (1990) seria sobre identidade e referenciais, sob o título “Quem Parece Comigo”. A turma, de 2º Ano do Ciclo estava composta por um grupo de 20 crianças nesse dia, constituído em sua maioria por afrodescendentes (pretos e pardos), tendo seis crianças que poderiam ser classificadas como pretas, quatro que seriam classificadas como brancas por terem pele muito branca e cabelos lisos e os demais seriam denominados de pardos em suas diferentes variações de tons de pele. Cada grupo de quatro crianças recebeu quatro revistas (de TV, Veja, Isto É, Revista Raça e outras), sendo que em cada grupo foi deixada também uma Revista Raça por ser a única na qual apareciam imagens de pessoas negras em quantidades significativas.

As orientações dadas foram que cada grupo fosse vendo as imagens em conjunto e depois fizessem a colagem que representaria o grupo. A atividade gerou conflitos em duas direções como nas outras atividades anteriores. Primeiro criou-se um dilema em dois dos grupos nos quais algumas das crianças tentavam imputar uma imagem semelhante à sua e ao seu colega sem ser aceito por este e esta. Observei que em um dos casos a mulher da gravura tinha a pele bem mais escura do que a criança a quem se atribuiu a semelhança; e a criança

reagiu dizendo não ser esta mulher feia parecida com ela. Aproximei-me e tentei puxar conversa apontando para a figura, perguntando: é essa? Alguém escolheu essa? A menina a quem tinha sido apontada semelhança toma a frente e responde: “Não, tia, ela é muito preta e muito magrela”. Aparece aí uma certa rejeição às gravuras de pessoas de pele muito escura (o denominado preto) o que é um fator ao qual podemos atribuir os resquícios das ideologias do branqueamento e da mestiçagem, que produzido pelo pensamento social brasileiro até hoje é realimentado pelo racismo no imaginário social, conforme vimos nos depoimentos sobre identidade.

Assim, embora vivendo numa comunidade quase totalmente afrodescendente/negra as crianças aprendem desde cedo, tanto nas relações sociais na família, na comunidade e na escola, como nos instrumentos de comunicação aos quais tem acesso, a rejeitar os traços físicos que são relacionados às identidades afrodescendentes/negras e a supervalorizar sua aproximação com uma tez clara. Em outro caso o menino teve a indicação de referência de um modelo negro de sunga e brinco e isso gerou uma reação no menino a quem foi apontada a semelhança. Ele disse: “Eu mesmo não, não pareço nada com esse boiola aí”. E insistiu em encontrar outra imagem que lhe agradasse; finalmente encontrou uma imagem de um homem (também negro) com camisa masculina. Disse: “Esse sim, parece comigo”. Delicadamente coloquei uma outra revista, uma revista de propaganda na qual havia dois ou três rapazes brancos também com brincos, mas tais imagens também não interessaram às crianças. Em ambos os exemplos, a intervenção de reflexão por parte da professora não se deu, mesmo porque, de acordo com o que me disse quando tentei conversar sobre os acontecimentos ela não percebeu as situações, pois se encontrava em outro grupo. Não sei até que ponto na minha ausência ela se daria conta e tentaria alguma intervenção.

Outra observação foi feita no dia seguinte, 24/11/04, na oficina com as crianças de cinco e seis anos. Nessa turma a professora da sala de leitura, Jamile, optou por trabalhar com o livro “Bruna e a Galinha d’Angola”, de Gercilga de Almeida, com ilustrações de Valéria Saraiva. O livro é apresentado como “uma homenagem às raízes negras do Brasil” e com ilustrações bonitas traz motivos africanos e através de um panô colorido trazido da África pela avó de Bruno, narra-se uma lenda africana que envolve uma menina e a Galinha d’Angola Conquém. Além da referência positiva à África e de suas artes e das características afrodescendentes brasileiras presentes nas imagens, permite trabalhar com a questão das relações entre as pessoas, da solidão, muitas

vezes gerada pelo preconceito e da amizade como algo a ser construído. As gravuras são bem definidas e o texto leve, curto e com linguagem simples. A dinamizadora da oficina chegou na sala e já encontrou a turma em roda organizada pela professora da turma, conforme haviam combinado. A dinamizadora propôs a história com uma brincadeira de adivinhação sobre o nome de uma menina especial, um lugar muito longe e um bichinho muito engraçado. Depois dessa parte da dinâmica, a dinamizadora mostrou o livro, deixou que passasse pelas mãos das crianças e depois perguntou se gostariam de ouvir a história. Antes de começar fez algumas perguntas sobre as ilustrações dos livros, do tipo: “como será o nome da menina?”, “Como é a menina?”, “O que ela está fazendo?” As respostas se referiram às ações que apareciam no livro, tais como “a menina está brincando com a galinha”.

Contada a história, a professora fez mais algumas perguntas sobre as informações que apareciam no livro e em forma narrativa trazendo fatos relacionados às perguntas. Perguntou: “Quem já ouviu falar na África?” Ninguém respondeu e ela explicou ser um lugar distante “de onde vieram os avós dos nossos avós há muito e muito tempo”. Mostrou um mapa do mundo onde ficava o continente e foi falando buscando articular as características do nosso povo, usando a expressão “nós” na turma, com as características do povo africano a partir da personagem Bruna. Ao perguntar quem parecia com a Bruna na roda, algumas crianças apontaram algumas colegas que não pareceram incomodadas por isso, pelo contrário, a referência positivada da personagem no decorrer da história produziu um desejo nas meninas de parecerem com ela. Não apareceram nesse momento ações e/ou reações que apontassem preconceitos em relação ao grupo a partir da exploração da história. Outra situação inesperada tendo em vista as observações feitas em outras turmas e situações, foi em relação à produção proposta e realizada pelas crianças como segunda parte da oficina. Consistiu em montar um painel de pintura denominado “Pintando como na África” A dinamizadora preparou as tintas, tecido e papel e foi de mesa em mesa explicando aos grupos como eles fariam um panô tão bonito quanto o da avó de Bruna. E ia mostrando como colocar os moldes e fazer a pintura, para depois fazerem o complemento. As crianças ficaram tão envolvidas na atividade e eu em ajudar a orientá-las à medida que nos chamavam, que logo o tempo acabou e a preocupação delas era também acabar a pintura. Em seguida, os quadrinhos em tecido foram sendo colocados no painel em papel pardo e exposto fora da sala, sendo que duas das crianças queriam levar sua

pintura para casa, no que foi explicado que primeiro deveriam deixar os colegas verem, pois estavam muito bonitas. (Foto 11)

Nessa oficina foi possível pensar em dois aspectos: primeiramente na idéia de que as crianças nascem abertas para a diversidade à medida que não chegam a este mundo com preconceitos, vão aprendendo-os nas relações sociais das quais participam desde o nascimento. Essa aprendizagem se dá tanto pelas linguagens faladas e escritas, quanto visuais, musicais, corporais, etc, sendo através dessas linguagens que aprendemos a dar sentido às coisas e a nós mesmos. E estes artefatos que constituem essas linguagens são instrumentos da didática das práticas cotidianas na escola. Assim, se a criança ao chegar à escola, encontra um ambiente que expresse o respeito e a valorização das características e referências ligadas aos diversos sujeitos do seu contexto, essa escola conseguirá cumprir seu papel de formação para a diversidade. Um dos instrumentos dentro desse nível de aprendizagem da escola é o acervo de literatura infantil. Como indicam Lima (2001) e Andrade (2001), os personagens e valores presentes na literatura infantil tornam-se referências para o fortalecimento da auto-estima da criança, influenciando, portanto, na constituição de sua identidade.

Porém, o que se observa é que na maioria das escolas, embora no dia a dia estejamos o tempo todo sendo bombardeados pelos discursos sobre a importância da leitura, sobre a dificuldade que os alunos têm nessa atividade, sobre a necessidade de incentivo à leitura, isso não passa do discurso, me levando a pensar no significado do currículo, conforme Silva (2004, p.150):

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Pensando no papel do currículo na vida dos sujeitos aos quais a escola se compromete em formar, penso no papel desse currículo real, instituído a partir das ações cotidianas das relações entre profissionais e educandos, numa interação com as práticas didáticas, que se concretizam a partir de escolhas e nesse caso, escolhas que se fazem em relações de poder, nas quais as definições assumem a visão de quem se torna sujeito hegemônico desse poder. Isso pode se observar no que é incentivado, disponibilizado na escola como instituição, pois professoras e professores também escolhem trabalhar isso ou aquilo, usar este ou aquele material e até encaminhar as providências para o material necessário. Embora a oficina que trabalhou a história infantil tenha

apontado uma das práticas que tem sido muito valorizada pelos autores que abordam formas de potencializar o respeito às diferenças, dois fatores ainda dificultam sua prática nas escolas. Por um lado porque a literatura infantil é vista como atividade lúdica e como tal meio deixada de lado; assim, trabalhar com a literatura no espaço da aula regular é atividade esporádica. Segundo, porque embora a escola em questão possua um acervo significativo de literatura infanto-juvenil (mais de 150 títulos)⁷³ existe apenas um livro que traz referências específicas dos afrodescendentes, um que traz referências indígenas, outro que aborda questões de gênero e outro que aborda a questão das diferenças de modo geral. O livro que apresenta um viés de valorização afrodescendente intitula-se “Tanto, tanto” e traz uma bela história de uma família negra a partir de um bebê, sendo uma tradução de uma obra estadunidense. Outro livro trabalhado pela sala de leitura é o livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado, que a escola já teve no acervo e desapareceu, sendo emprestado pela professora Risalva sempre que alguém quer trabalhar com ele. Essa é a maior referência infantil bibliográfica da qual as crianças se lembram, o que leva ao fortalecimento da percepção de quão importante pode ser a literatura como referência para as crianças em idade de formação básica.

Embora as professoras digam que as crianças adoram essas histórias, apontando a receptividade delas às obras com as quais possam se identificar nenhuma ação concreta foi feita, durante essa pesquisa ou anteriormente, para que um acervo pertinente seja montado. O que existem são perspectivas e planos por parte de algumas das profissionais da escola e desse modo as iniciativas concretas são tecidas nos fios das micro-ações cotidianas, sem ainda se constituírem em uma tessitura institucional.

4.2. As Identidades em Processo no Cotidiano da Escola: Exercitando o Olhar e a escuta

⁷³ Acervo mantido a partir do envio de livros pelos programas do MEC em parceria pelo programa Leia Brasil da Petrobrás. Nos dois últimos anos a SME tem fornecido um vale-livros para compra na Feira de livros de Duque de Caxias, realizada uma ao ano. A Prof^a Mabel e a OP Lílian que a oferta nessa feira é muito restrita e não se encontra nenhum dos livros que tratem dessa questão.

A concepção de uma infância idealizada, na qual a criança é vista como ser ingênuo, como apêndice da sociedade dos adultos encontra-se cada vez mais distante da polifônica e polissêmica realidade do ser criança na complexa realidade dos diversos cotidianos das práticas sociais brasileiras. É dessa forma que a luta pela sobrevivência e a relação com o consumo convivem nesses cotidianos tendo como protagonistas tanto os adultos quanto às crianças. Estas últimas desenvolvem, na relação com as diferentes pessoas e signos culturais com as quais interagem sua própria trajetória de ser social e de fazer cultural no mundo. Foi dessa forma que se expressaram as crianças, protagonistas desse estudo, impondo-me o desafio do reconhecimento da sua capacidade de produção simbólica, de constituição das suas próprias expressões culturais como representações e crenças constitutivas de identidades. Entre essas representações está o brincar, apontado por todas as crianças como característica e direito do ser-criança. No entanto, as tarefas desenvolvidas por eles não são percebidas como algo que lhes seja imputado pelo adulto, mas um contingente do contexto sócio-econômico do qual são sujeitos. Como anuncia a fala de Kadu, o brincar faz parte das identidades infantis, mas essas identidades não são compostas só por isso, envolve múltiplos fazeres implicados no contexto sócio-histórico e cultural no qual essas identidades estão em formação.

É bom ser criança porque pode brincar[...] eu também ajudo minha mãe. Varro a casa, lavo os pratos... olho minha irmã e minha sobrinha quando minha mãe não chega...Depois eu brinco, de pique esconde, de bola, ..(Kadu, turma 2, entrevista individual, 12/04/2005, p. 1).

Eu gosto e não gosto de ser criança. É assim: às vezes eu gosto porque assim eu posso estudar para ser o que eu quero quando crescer...E posso brincar também... (...) Eu brinco de uma porção de coisa...brinco de escolinha... com outras meninas e meninos e também com minhas bonecas. Eu gosto muito de brincar de médico também (...) também gosto de ficar vendo televisão... Mas só depois de lavar a louça e arrumar a casa (..) eu quero ser médica (...) porque é bom, salva as pessoas, cuida das pessoas e também porque pode ganhar dinheiro e ter coisas boas... Casa com piscina, carro...(..) Uma vez eu fui numa médica boazinha, ela falou que eu era muito inteligente porque eu respondia tudo que ela perguntava. (Abayomi, turma 3, entrevista individual, 14/04/2005, p.1 e 2).

A pretensão profissional de Abayomi e as perspectivas que projeta a partir dessa pretensão traduzem uma convicção que poderá ter sido desenvolvida a partir dos fortes laços dessa com a mãe em torno da valorização da trajetória de luta dos seus antepassados, terreno fértil para ser fortalecido com a referência trazida por uma profissional que lhe elogiou. A menina é considerada como aquela que não tem nenhum problema de auto-estima, pelo contrário, é segura até demais, segundo sua professora. Porém, ao explicar

porque era importante para ela ser médica e conseguir ter casa e carro a menina coloca a força dessa vontade na convicção de que: “Porque nós temos direitos tanto quanto outras pessoas brancas. E não precisar ter uma vida como a mãe de uma amiga que acabou sendo morta lá no morro”.

Abayomi expressa na sua fala, uma postura racializada, pois mesmo quando a pergunta aparentemente não aborda a temática da identidade étnica, ela explicita seu lugar como criança negra nas relações sociais e educacionais vividas. Tanto na entrevista individual como nas conversas informais e atividades coletivas ela apresentou uma consciência da particularidade do ser criança negra.

Assim, o protagonismo da criança não elimina as relações sociais que compõem essa sua postura e nelas o lugar do adulto como referencial positivo ou negativo ou simplesmente referencial para definição de um lugar e/ou de uma perspectiva de vida, propulsor do desenvolvimento de enes posturas, como as que se seguem:

Ah, eu não sei... Acho que criança pode ser porque você pode brincar e pode ser ruim quando você é abandonado(...). Eu gosto de ser criança porque ainda posso estudar e ser diferente (...) da minha mãe de barriga...a minha mãe de verdade diz que ela não presta (...) Ah, porque ela mora lá e vive fazendo coisas erradas...(...) Eu quero ser, quero ser...ah, não sei...(Taiane, entrevista individual/ 26.09.2004, p.1).

...[...] Eu quero ser motorista de ônibus para ganhar dinheiro, ter uma casa...(Kadu, turma 2, entrevista individual, 12/04/2005, p. 1).

Eu quero ser adulta. É bom porque você ganha dinheiro...mas não brinca...E criança ajuda também no trabalho e não ganha muito dinheiro, mas pode brincar mais... Eu gosto de brincar de pique esconde, gosto de ler gibi... Gosto de dançar, eu adoro dançar calypso... (...) Eu quero ser dançarina ou apresentadora de TV (Taiane, 2ª entrevista individual, 14/04/2005).

Tais falas expressam a concepção de infância como tempo presente. São concepções que colocam essas crianças como sujeitos da trama cotidiana das relações sócio-históricas étnico-raciais e econômicas dessa sociedade. Elas se colocam em cena como sujeitos sociais reais capazes de subverter a ordem e sonhar outras possibilidades para sua vida, visibiliza essa identidade da criança sujeito social da história e da cultura do seu tempo. Na historicidade do seu tempo compartilham a visão do lugar da brincadeira, do lúdico, do faz-de-conta como característica do viver presente, como um ser que, conforme aponta Kramer(2002), tem suas especificidades no seu poder de imaginação, fantasia e criação, mas que como sujeitos das relações sociais presentes, são pessoas que produzem cultura e nela se constituem, sujeitos ativos que apresentam grande

capacidade de subverter a ordem e é nessa possibilidade que reside a esperança na luta contra a barbárie em que vivemos.

Pensando nessa criança produtora de cultura, produzida pela cultura e também protagonista da história social brasileira, e atentando para o fato de que suas identidades se configuram nas relações cotidianas que vivenciam com diferentes sujeitos, busquei ver também essa concepção de criança a partir de inserção na família, refletindo que se essa criança pensa sua identidade, seja de gênero, etnia e raça, etc. a partir dos referenciais sociais que tem, que olhar os sujeitos da escola tem sobre um desses referenciais, que é a família; e como essa própria criança se vê em relação a esse coletivo?

Uma das atividades que permitiu pensar essa questão foi o trabalho proposto e realizado pela professora Anete, em abril de 2005.

A questão colocada pela professora Anete para trabalhar o tema família apontou as possibilidades de respeito à multiplicidade dos olhares e de vivência das crianças, apresentadas por elas nos desenhos realizados e no debate que se estabeleceu durante a exploração coletiva do cartaz com os trabalhos. O debate partiu das perguntas: Será que todas as famílias são formadas do mesmo jeito? Por quê? O que faz um grupo de pessoas ser uma família?

Após responder não para a primeira pergunta, as falas apontadas foram sendo registradas na lousa e entre elas surgiram colocações como:

- _ Porque a minha família tem a minha avó e a dele não (Jô);
- _ Porque meu pai não mora com a gente, então não é da minha família (Tony);
- _ Porque umas são grandonas e outras pequenas...Porque uma tem pai e outra não, como a da Mirella que o pai foi embora (Júnior);
- _ Mas quem 'tá' longe também não é da família, tia?
- _ O que é que vocês acham? (Profª Anete)
- _ Acho que é...ah, eu acho que sim (Carlos)
- _ Não, tem que tá junto.(Luci)
- _ Meu pai tá lá em outro lugar e é meu pai, é da minha família.
- _ O meu tá longe, mas não é da família. Ele nem liga prá gente...(Pablo).
- _ Vamos pensar: o que faz um grupo de pessoas ser uma família?
- _ Morar junto! (Camila) _ Se gostar! (Andy) _ Ser parente! _ É assim: os pais se casam, ficam junto e tem um filho...Depois outro filho... Depois outro... E aí é uma família.Ah, e tem os pais dos pais que viram vovós dos filhos. (Raíssa).
- _ Mas, é sempre assim? Pai, mãe, os filhinhos, os avós?
- _ É, mas minha irmã não casou e tem um nenê. E também o pai da Laisa morreu. E aí o nenê da minha irmã também é minha família e a família da Laisa não tem pai.
- _ E tem também as crianças que ganham uma família porque alguma coisa faz com que a família onde nasceram não tenha condições de ficar com ela e aí outras pessoas formam sua nova família.
- _ É tia. Eu sei de uma...Tem a Tatá, da minha rua. A mãe dela, de verdade morreu e o pai era traficante lá no morro. Aí a vó dela deu ela quando era novinha para a mãe e o pai dela de agora.
- _ Pois é, então: tem várias formas de família... Como nós podemos ver nos trabalhos de vocês. Tem famílias grandes, pequenas, com mãe, com pai, com avós, com tios, muitas formas e todas muito boas. Nós temos que aprender a amar

todas elas, gostar, se ajudar, isso sim que é importante. Isso que faz das pessoas que se juntam para viver, uma família; certo?

O trabalho da professora nessa atividade traz elementos de uma abordagem positiva da diversidade conceitual da instituição familiar e de visibilização de suas diferentes formações e relações a partir do próprio trabalho das crianças, como podemos ver nas fotos nº 12 e 13 (em anexo)

Por outro lado, ainda há algumas concepções reducionistas em relação à comunidade na qual está inserida essa criança. Como vemos na fala a seguir:

..(...)desprovida de lazer, cultura, saneamento básico, de tudo que é direito básico do ser humano. E é muito difícil lidar com isso porque se eles enfrentam dificuldades, a escola é um espaço onde eles estão. Então a gente acaba, a gente tem dificuldade porque lida com uma comunidade que tem fome, que tem falta de afeto, porque vem de famílias bastante desestruturadas. . (Profª Ester, entrevista individual, dez.2004, p.2)

Como acreditar na capacidade de agir, de transformar o mundo, de alguém que é desprovido “de cultura, (...) que tem falta de afeto?” Como potencializar essa criança que é vista a partir desse olhar de tutela? Essa é uma questão que os interstícios cotidianos das micro-práticas permitem. Na polissemia e polifonia dos diferentes olhares e diferentes posturas e dos diferentes momentos será possível pensar-se na capacidade potencializadora desse cotidiano; um dos indícios dessa possibilidade nos é anunciado pela ação da professora ao tratar do tema família em sua classe, conforme já apontado.

Já na opinião da Profª Mabel, o ideário de homogeneidade que como professoras carregamos incita à despotencializar o aluno que não atende a essa padronização. Também reforça na sua fala a síndrome da carência econômica como fator restritivo da aprendizagem. Ela defende também que essa não é o único problema e que apesar dessas dificuldades o aluno pode e deve ser potencializado.

Eu acho que as professoras têm muitas dificuldades em relação à pobreza. Porque a gente foi para uma escola normal e aprendeu a dar aula de uma determinada forma X e ponto final. Quer queira quer não queira, a gente teve condições de chegar até lá e aqui na escola as crianças não têm essa condição, muitos vão fazer somente até a 4ª série, no máximo o 1º grau completo, então eu acho que a questão econômica é a que mais dificulta o trabalho porque dificulta todas as outras relações. Sendo assim o aluno não pode isso porque não tem dinheiro, não tem saúde porque não tem dinheiro, não tem isso ou aquilo porque não tem dinheiro, então nada pode ser feito porque aquele aluno não pode dar. Aí o professor não pede uma pesquisa porque o aluno não pode fazer, porque ele não vai ter dinheiro para comprar a cartolina, então, é mais fácil nem pedir, então eu acho que isso dificulta. Ao mesmo tempo em que isso dificulta, justifica o fato do professor não pedir tais trabalhos. Então, existe o papo dos professores, a questão de que a criança pobre não aprende. Alguns (professores) argumentam dizendo:

_como é que eles vão aprender se eles nem comem em casa? _ Agente sabe que dificulta, mas, não é só isso. O aluno pode dar sim, eles têm condições de dar sim.
(Mabel)

4.2.1. “Eu sou preto, toda minha família é negra... meus avós eram escravos”

Intitulo esse item com a fala do menino Glissan (turma 3, entrevista individual, 10/05/2005, p.2), pela força do seu depoimento na entrevista, assim como também pela força dos discursos e das práticas presentes na escola que reforçam o lugar dessa identidade afrodescendente no contexto pesquisado como um fio que se entrelaça nos meandros das relações étnico-raciais brasileiras. E um dos marcadores presentes tanto na auto-afirmação da identidade quanto na atribuição dessa a outrem tem sido predominantemente, as experiências cotidianas de discriminação étnico-racial. Nessa discriminação se fazem presentes marcadores visíveis que remetem a essa ancestralidade africana, articulando-se com os valores estésicos atribuídos às raízes africanas, conforme Sodré (1986). Os traços físicos são apenas marcadores visíveis da ancestralidade africana, usados para trazer   tona a negativiza o construída sobre o que se refere aos valores africanos, para além dos elementos que foram folclorizados como parte da identidade nacional, a feijoada e o carnaval.

Com disse Oracy Nogueira (1998) ao comparar o preconceito racial no Brasil com o seu contexto nos Estados Unidos, aqui as rela es raciais são mediadas pelo “preconceito de marca”, no qual o fenótipo ou aparência racial define o membro do grupo discriminado; ao contrário do “preconceito de origem” no qual a ascendência prevalece na defini o identitária e conseqüentemente na discrimina o. Embora concordando com Nogueira quanto ao peso da proximidade ou distanciamento dos traços considerados negróides no Brasil (nariz largo, pele preta, lábios grossos, cabelos crespos) entendo, com o apoio de Sodré, que a negativiza o desses traços se fundamentou historicamente na inferioriza o da própria origem africana. Inferioriza o que tem se reproduzido sobre os sujeitos que herdaram essa ascendência e que portam como parte dessa herança, visivelmente esses traços. Desse modo, conforme Munanga (1999) esses traços passaram a ser moeda da ambigüidade identitária afrodescendente, instrumento de um racismo fluido, sinuoso, dissimulado, ou como disseram Turra e Venturini (1995), racismo cordial.

Duas situações se evidenciam na realidade pesquisada. A primeira é que quanto mais escura é a pele da pessoa maior a incidência de preconceito racial sobre ela; e a segunda é que esses marcadores visíveis do preconceito de marca são negociáveis na subjetividade das relações cotidianas, sendo mais ou menos enfatizados de acordo com outros valores sociais e afetivos, tais como ocorreu na refutação da criança que me vê como branca porque sou a “tia diferente”, “a tia das outras tias”, “a tia que escreve livro prá outras tias ler”. A colocação “Mas você não é negra, tia. Você é moreninha”, reiterada em relação à Profª Mabel e a mim, por um aluno que se vê como negro e por outro que se vê também como moreninho, como “cor de chocolate” aponta a complexidade de se lidar com essa questão das identidades étnico-raciais no Brasil.

Como esse trabalho foca-se na percepção dos sujeitos sobre a identidade étnico-raciais e na forma como a escola lida com essas identidades em suas práticas e artefatos didático-pedagógicos, foi necessário se perguntar “como essas crianças se vêem e como ela é pensada pelos adultos, do ponto de vista étnico-racial”. As falas sobre esse pertencimento em alguns momentos vieram com uma auto-identificação orgulhosa, como traduziu as palavras e a entonação do Glissan:

“Eu sou preto, toda minha família é negra... meus bisavós eram escravos”(Glissan, entrevista individual, 12/05/05, p.1)

“Eu sou preta e minha mãe e meu avó também. Minha vó é assim como você, mas é negro também.” (Abayomi, entrevista individual, 14/04/2005, p. 2).

Diferentemente de Abayomi e Glissan a fala e a expressão de Taiane encontra-se marcada por uma certa melancolia, um encolhimento ao falar que é preta, a enunciação da brancura e/ou morenidade dos pais parecem ser enfatizadas como uma amenização do seu “ser preta” como você.

“Ah, eu sou preta...assim, bem escura. Mas o meu pai era branco que nem você. (...) a minha mãe é branca, meio morena, o cabelo dela tem cachinhos...sabe, assim quase branca” (Taiane, entrevista individual 1, 26/09/2004, p.1).

“Eu sou morena, meu pai e minha mãe também. Minha mãe é assim como você. Só não tem cabelo assim [...] assim, disso aí. [de trança]” (Raíssa, entrevista individual, 25/11/2004, p.1)

“Ela é pretinha como a menina da história, tia!” (Raiane, entrevista coletiva, 25/11/2004, p.2).

A Taiane chamou minha atenção em 2004, por estar sempre meio encolhida, raramente sorrindo e pela reação de parte da turma em um episódio na oficina realizada com a dinâmica da fábrica em novembro daquele ano Ela foi

apontada como a que “servia café” por alguns dos colegas. Abaixo o trecho da conversa no encaminhamento da dinâmica:

- _ **E quem vai servir o café?** (a dinamizadora pergunta)
- _ **Ela!!!** (cinco ou seis crianças apontam para Taiane).
- _ Por que? Por que ela vai servir o café? (Pergunta a dinamizadora)
- _ Ah, não sei! Porque sim! **Porque ela parece, combina para dá o café!** (As crianças respondem, depois de ficarem um pouco em um silêncio com ar de confusão. Alguns permanecem calados e com uma expressão que nos pareceu meio sem jeito).
- _ Ok, mas agora vamos entender direito: Vocês vão escolher nessas figuras que nós tiramos da revista, pessoas para serem trabalhadoras dessa fábrica da imaginação. Mas vocês vão dizer o que elas vão ser na fábrica, certo? Vão escolher as figuras juntos e colocar no lugar certo, entenderam?

Esse sentido expresso no olhar e nas falas das crianças, que apontam para Taiane o lugar social de **servir o café**, assemelha-se ao lugar social relegado aos sujeitos afrodescendentes pela sociedade brasileira, engendrada em relações desiguais de oportunidades, de condições e de valorização. Trata-se de um lugar social em que as práticas vivenciadas nos diversos contextos reforça como único possível e as crianças, também sujeitos dessas práticas incorporam sem que lhes sejam dadas condições e instrumentais de desconstrução desse imaginário.

Embora a professora Rosa venha tentando inserir práticas que favoreçam essa mudança no olhar e no pensar das crianças essa é uma mudança de médio e longo prazo. Destaco que ao longo da elaboração dessa já percebi algumas modificações em certos aspectos. Um deles é a própria postura da aluna Taiane. Ao retornar às observações, no primeiro semestre de 2005, uma das primeiras coisas que fiz foi saber onde se encontravam as crianças que eu gostaria que fossem os sujeitos centrais da pesquisa, em virtude de já ter assim definido e de até já haver entrevistado algumas delas. Ao chegar na sala da Professora Rosa, encontrei a Taiane com uma visível transformação visual: tranças longas substituíam o cabelo crespo de tamanho médio. No entanto, o que mais me chamou atenção foi a linguagem corporal: o corpo não parecia mais curvado e o rosto se iluminava em um sorriso aberto. Veio falar comigo animada, mostrando as tranças e perguntando se eu havia gostado. Algum tempo depois, observando as atividades em sua sala presenciei dois colegas apelidando-a de “cabelo de pet” _ “Licença aí, cabelo de Pet!” e receber uma descompostura da professora Rosa:

- Que história é essa? Vocês gostam de ser desrespeitados? (...) Não?
- Então porque ficam apelidando os outros? Já falamos sobre isso, certo turma?(...)
- Quando eu souber que vocês estão apelidando a colega ou outra qualquer vocês

vão ver...Não gosto disso e isso é muito feio! Fico muito triste! Pede desculpas para ela, que ela tem nome!

A partir daí nas observações da turma, fui percebendo um maior envolvimento da Taiane com algumas das meninas, uma participação maior nas brincadeiras durante o recreio e até uma reação quando um dos colegas esbarrou nela e repetiu o apelido sobre os cabelos. Ela corria atrás dele tentando atingi-lo, quando a auxiliar de turno mandou os dois pararem...Ela tentou argumentar com um “_Mas tia...”, não foi ouvida e retornou para a sala para a qual o colega também retornou e fez de conta que nada havia ocorrido. Também ficou evidente para algumas pessoas da escola a mudança no que se refere à aparência e a postura da aluna, como aponta a fala da auxiliar de turno, France:

Por exemplo, aquela menina pretinha da sala da Rosa, depois que colocou aquelas tranças, só vive balançando os cabelos, até parece para mostrar a todo mundo, e mesmo que os meninos fiquem zoando com isso ela não tá nem aí, continua se achando. Por isso, acho que o cabelo é uma coisa que marca muito quem é moreno, negro, afrodescendente como a gente.

France realmente tem razão ao evidenciar a importância do cabelo como marcador de posituação ou negativização da identidade. Nesse sentido busco na memória dois referenciais dessa articulação identidade afrodescendente – cabelo. O primeiro na minha própria experiência, conforme compartilhei na primeira parte desse trabalho, do peso dos apelidos articulando meu cabelo crespo, seco, à negritude como xingamento; e o segundo na própria fala da Taiane, na segunda entrevista, ao falar sobre sua nova relação com a beleza, centrada no cabelo:

Eles ficaram me olhando assim, vieram me olhar... Quando eu saí da cadeira da cabeleireira eu estava tremendo... Eu estava assim...Bonitinha...Com o cabelo todo arrumadinho, todo bonitinho. Aí a gente foi à Caxias e minha mãe amarrou umas xuxinhas e eu fui toda de amarelo, até de bota...Era frio, aquele chuvoso. Minha mãe e eu entramos na casa Bahia e todo mundo ficou me olhando. Minha mãe até me abraçou pensando que alguém ia me pegar. E minha mãe falou que lá na Casa Bahia até parou um homem de olho verde para me olhar...

Nesse depoimento, além do cabelo como ícone de beleza aparece a importância do olhar do outro como confirmação dessa beleza e nesse reconhecimento desse outro se percebe também, no caso da Taiane, que o peso do sentimento de inferiorização aprendido por muito tempo ainda a faz hierarquizar esse reconhecimento, ou seja, o fato de “um homem do olho verde parar para lhe olhar” parece ter um peso maior do que se fosse uma pessoa com

características semelhantes a si mesma. É a branquitude como valor, como modelo de beleza.

Esse episódio remete a dois aspectos: como se estabelecem esses padrões estéticos e como isso interfere na constituição identitária das crianças; e que lugar a escola ocupa na manutenção desses padrões.

Gomes (2002) destaca, em seu trabalho sobre trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo, o peso da cultura escolar no processo de construção das identidades sociais, destacando esse espaço como lócus no qual aprendemos e compartilhamos, além dos conteúdos e saberes escolares, também valores, crenças, hábitos, e entre estes, preconceitos étnico-raciais, de gênero, geracionais, de classe, etc. Mas será que esse compartilhamento tem apenas o viés da reprodução ou manutenção desses preconceitos? Ou será que essa escola pode ter outras possibilidades nesse processo de humanização do ser humano?

Entendo que a partir de uma escuta atenta por parte de nós educadoras e educadores sobre o que as crianças têm a dizer sobre seu processo de desenvolvimento humano, sobre como mulheres, homens, crianças, jovens e adultos negros constroem suas identidades no espaço intra e extra-escolar, podemos ampliar as possibilidades de construir uma sociedade mais igualitária, na qual equidade e respeito sejam valores presentes nas relações e nas condições de vida de todas as pessoas.

Nesse contexto Gomes (2002) discute a relação do cabelo crespo com as identidades negras, situando essa característica como dispositivo que remete às raízes africanas; sendo este usado como fator inferiorizante para seus sujeitos.

O cabelo aparece, na pesquisa de doutorado da referida autora, realizada em salões de beleza de Belo Horizonte, como ícone de beleza e da identidade negra, pois para essas

Mulheres na faixa dos 20 aos 60 anos, a experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amizades, da militância ou dos relacionamentos afetivos. A trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico-racial e o seu padrão estético. O corpo surge, então, nesse contexto, como suporte da identidade negra, e o cabelo crespo como um forte ícone identitário. (Gomes, 2002, p. 41).

As relações étnico-raciais no Brasil foram também historicamente marcadas pela relação cultural com o corpo. Percebe-se isso ao lembrar que no período da escravização negra, na coisificação do escravizado objetivava-se não

só na condição escrava, mas na forma como os escravizadores se relacionavam com o corpo dessas pessoas: os castigos corporais, os açoites, as marcas corporais, o abuso sexual, entre outros. Por outro lado, o corpo também tem sido historicamente um elemento de luta contra a opressão, relação explicitada nas danças, nos cultos, nos penteados, tranças, capoeira, no uso das ervas para curar, nos enfeites, etc. Percebe-se que se o corpo fala sobre nosso estar no mundo, se expressa diferentes padrões estéticos, múltiplas percepções de mundo, a relação histórica do ser negro com o corpo expressa muito mais do que submissão, quer no período de escravização, quer hoje em dia. Mas será que a escola como espaço de formação de conceitos, mentalidades, atitudes, tem permitido, criado condições para essa leitura de múltiplos movimentos, de imagens plurais? Será que essa escola tem sido espaço de reflexões sobre os porquês da hierarquização desses valores estéticos, das razões pelas quais algumas crianças dizem não gostar de serem negras, da razão pela qual Kadu, sujeito desse estudo, dizer com expressão de raiva e dor: “Eu queria mudar essa pele. Eu não gosto de ser dessa cor, eu queria ser branco” , e acrescentar:

Porque eu não gosto de (ser) moreno não. Eu queria ser branco de cabelo lisinho.(...) Porque todo mundo tá me zoando de preto. Eu sou preto? Vê aqui! Ficam falando: Oh, nego preto, oh cabelo duro. Cabelo duro porque meu cabelo é assim. Até aquela menina ali. Sabe aquela que tem cabelo enrolado assim! Ela é preta e xinga os outros também ... Não é bom ser assim porque os outros ficam zoando. Você gosta disso? Se tu for preta e te zoarem? (Kadu, 12/04/2005, Entrevista Individual, p. 3)

A fala do Kadu evidencia uma questão que ainda é muito pouco problematizada, tanto nas pesquisas como nas práticas escolares cotidianas. Trata-se de pensar, problematizar e agir na dimensão do simbólico e vivenciado na relação entre os sujeitos do cotidiano escolar. De se perguntar se ao pensarmos a relação entre currículo, as práticas e as relações étnico-raciais e de gênero, levamos em conta o que nos dizem as crianças, jovens e adultos, com suas múltiplas linguagens, sobre si e sobre seus saberes. E de buscar práticas que viabilizem caminhos potencializadores para os sujeitos desse espaço. Como diz Gomes (idem, ibidem) “Faz-se necessário pensar que na instituição escolar, assim como na sociedade, nós comunicamos-nos por meio do corpo. Um corpo que é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história”, Concordando com Gomes, penso que as especificidades culturais que nos singularizam são construídas não só nas dimensões invisíveis das relações humanas, mas também, pelas posturas, pelas predisposições, pelas atitudes e pela manipulação de diferentes partes do corpo. Tomo como pressuposto a

percepção de que a forma como a escola, assim como os demais contextos de nossa sociedade, vê o negro e a negra e emitem opiniões sobre o seu corpo, o seu cabelo e sua estética deixa marcas profundas na vida desses sujeitos. E que essas marcas constituem elementos formadores da sua identidade étnico-racial, social, entre outras.

Percebo que o discurso pedagógico sobre o ser negro, ainda que não focalizado explicitamente no campo, expressa a percepção sobre esse corpo, considerando que o ser negro aqui, como em outras partes da diáspora africana, tem sido balizado pela prática de um racismo que tem tido na aparência um instrumento de hierarquização classificatória. Esse discurso pedagógico se configura nas práticas cotidianas através tanto do uso desses atributos para atingir negativamente a outra pessoa, quanto na ausência da presença imagética desse outro nos artefatos didático-pedagógicos desse outro.

Importante salientar que na perspectiva de uma prática pedagógica anti-racista que constitua paulatinamente uma prática de respeito às diferenças, devemos optar por uma prática pautada na multiplicidade de referenciais, contemplando aspectos dos diferentes grupos (étnicos, de gênero, etc.), pois considerando que a identidade se constitui dinâmica e socialmente na relação com o outro, é importante ter esses diferentes outros como possibilidades de referenciais positivos. Como vemos na fala da professora Mabel:

Eu me vejo como referencial positivo, para algumas meninas principalmente as do 1º turno. A minha função é diferente e eles têm um outro olhar para minha pessoa. Tem uma aqui que estuda de manhã, que ela é alta, magra, negra e linda! Ela poderia ser modelo de qualquer grife famosa, mas, acho que ninguém tinha dito isso para ela. Um dia eu disse isso para ela: eu acho você tão bonita... você poderia ser modelo, já pensou nisso? Ela olhou para minha cara com um olho tão arregalado! E essa menina passava por mim e nem me dava bom dia e boa tarde. Ela simplesmente me ignorava. Depois desse dia, ela mudou a postura dela, ela mudou o jeito de vestir e, sempre que ela me vê, ela sorri para mim, fala comigo. Uma vez ela tinha uma dúvida sobre alguma coisa e tinham várias pessoas para quem ele podia perguntar, mas ela veio perguntar para mim. (Mabel, entrevista individual, 19/05/2005, p. 4).

O foco desse trabalho é a relação da identidade étnico-racial com as práticas cotidianas dessa escola, em suas interações e artefatos didático-pedagógicos. Entendendo que essas relações se dão tanto no espaço formal quanto nos múltiplos espaços e ações em processo nesse cotidiano, é interessante pensar que olhar, escutar e dialogar com os discursos e as práticas permitem visualizar as possibilidades demandadas por esse coletivo, que não

se constitui como conjunto homogêneo, mas como sujeitos de pensamentos e micro-práticas diferenciadas.

Desse modo, ao destacar as percepções dos sujeitos sobre suas identidades, refiro-me aos elementos que conduzem ou fazem parte dessa formação identitária e aos lugares sócio-políticos desses sujeitos. Lembremos da professora que se coloca como uma pessoa branca, em cuja vida nunca faltou nada material e de apoio afetivo e diz que talvez por isso tenha demorado a perceber como ser chamado de “macaco” machucava seu aluno negro; e que só despertou para isso quando cansada de ver os conflitos, a troca de xingamentos resolveu conversar em particular com as duas crianças envolvidas e viu as lágrimas no olho daquele que foi xingado dessa forma. Isso aponta que o grande foco da ação passa antes de tudo pela sensibilização do olhar que só se dá com a aproximação real com o outro, seja o outro aluno, seja o outro colega. Vejamos a expressão verbal desses olhares em circulação no campo da pesquisa:

Branco, branco mesmo não tem quase nenhum (...) negro, negro mesmo tem uns... o resto são negros pardos, alguns moreninhos. Uns 60% negros, negros e uns 40% pardos. Não tem ninguém que seja branco de verdade (...). Branco assim, loirinho. Quando a gente faz trabalhos que tenha identificação, nenhum aluno quer ser negro... A maioria quer trocar o cabelo...a cor do cabelo...quer ser loirinho...branquinho.....Acho que a sociedade de forma geral ajuda a manter Isso nas famílias isso também é muito reforçado... (Rosa, entrevista individual, 22/03/2005, p.2)

A maior parte da minha turma é negra, com uns três desses que são pretos da pele bem escura e eu não sinto diferença nenhuma. Nessa turma dos pequeninhos não, nunca vi problemas. Os alunos maiores, da outra turma é que às vezes apelidam no momento da agressividade para ofender mesmo o outro, para machucar...quer machucar, mas não quer usar a violência física, aí eles apelidam com nomes relacionados à cor. O mais usado nas turmas é o “macaco” (Anete, entrevista individual, 22/03/2005, p.2)

Os adultos entrevistados demonstram em sua fala a atribuição de uma identidade afrodescendente para as crianças da escola, embora explicitem nas denominações utilizadas as ambigüidades colocadas por Munanga (1999) em relação à identidade étnico-racial no Brasil. Há na fala da professora Rosa um diferencial entre ser “negro mesmo”, ou “negro, negro”, “ser negro pardo” ou “moreninho”. De modo similar, há uma gradação do ser branco, quando a professora diz: “branco mesmo”, “branquinho”, “assim loirinho”. O que parece predominar é a percepção de que o ideário é o branco loiro, como modelo desejado, como ideal de beleza, isso explícito tanto na fala da professora Rosa quanto do menino Kadu.

As identidades são consideradas como construções conceituais vivenciadas de forma não só dinâmica, com múltiplos referenciais, mas também negociadas no bojo das ambigüidades que permeiam as relações no Brasil. Ser negro pode ser me identificar com o outro ou me opor ao outro ou, como diz Sodré (1999), essa identidade se estabelece sempre na relação, de semelhança a si próprio e de oposição a outrem. E no caso das identidades centradas nos dispositivos de base africana, essas identidades estão sempre em re-elaboração a partir das relações entre os sujeitos e seus referenciais ancestrais. É o que professora Rosa parece dizer:

Eu não sei o que sou. Branca eu não sou, sei lá. Acho que eu sou morena. A minha vó era preta, negra mesmo (...) É assim, se for me comparar com as crianças, por exemplo, eu vou ser considerada branca, eles acham que eu sou branca, agora se for me comparar com Anete, por exemplo, eu sou neguinha, neguinha. (Rosa, entrevista individual, 22/03/2005, p.2).

Atentando para o caráter sócio-histórico-cultural e político das identidades, tanto a dificuldade de auto-identificação da professora quanto a atribuição identitária desta aos alunos se inserem nas relações e negociações de poder que se estabelecem no encontro das pessoas com as outras. Sua formulação está inscrita em relações de poder, de interações materiais e simbólicas e, como tal, talvez não deva ser pensada fora da tensão contínua e processual. Assim, esse pensar a identidade tem uma dimensão histórica coletiva e uma vivência individual que se articula com essas raízes coletivas por semelhanças e/ou oposição, sendo que a configuração dessa relação também pode ser mediada por outros elementos identitários como gênero, classe, etc. Tomo como exemplo a insistência de Kadu em me classificar como branca apesar de negativizar em si os mesmos traços que atribui a sua negritude.

Não, você é branca. Negra não, você é branca. Cabelo preto e olho preto. Você não é negra não. (...) A tia "Mabel" é morena e a tia "Rosa" é branca. (Kadu, 12/04/2005, entrevista individual, p. 3).

Pensar sobre as posições indiciadas por Kadu leva a considerar que a posição social, embora não elimine no pensamento infantil a supervalorização do ser branco e a inferiorização da imagem associada ao ser negro, clareia o olhar para as pessoas afrodescendentes que são consideradas mestiças. Assim, a Prof^a Mabel, que se identifica como de cor preta e raça ou etnia negra, e assim é vista pelos adultos da escola, é chamada de morena pelas crianças. No meu caso, também negra, com características semelhantes ao Kadu, fui identificada por ele como branca. E eu me pergunto o quanto esse branqueamento articula-

se com a valorização social do nosso lugar nesse espaço. Embora isso pareça contraditório, não é, pois ao mesmo tempo em que ela se torna referência positiva pela semelhança com as crianças, vai também embranquecendo ao seu olhar e no seu discurso, porque na aprendizagem cotidiana há uma supervalorização do ser branco,. Essa ambigüidade entre ser branco e ser negro não se dá de forma tranqüila, mas nas tensões das práticas cotidianas que remetem à idéia de pluralismo do pensamento no sentido bakhtiniano e aos lugares sociais nos quais se produzem discursos e sentidos diversos.

4.2.2. Eles acham que são pobres, são desvalorizados, não têm acesso às coisas é porque eles são negros

Eu acho que a comunidade que gente trabalha é tão... distante, que eu acho que eles nem têm consciência de que existem raças e etnias. A comunidade é tão pobre, que a pobreza atinge a todos de uma forma indistinta. Então a questão étnica não fica tão evidente, porque a pobreza é pior do que isso. (...) Todos passam muita fome, todos são muito pobres, tem muitas necessidades. (Mabel, entrevista individual, 19/05/2005, p. 2).

Eles acham que são pobres, são desvalorizados, não têm acesso às coisas é porque eles são negros. Na verdade não é isso, é falta de trabalho, a falta de investimento que faz com que a comunidade seja bastante pobre. Não a cor ou a raça. (...) Porque eu acho que eles têm isso marcado: eu sou chamado atenção, colocado de castigo porque eu sou negro. Ou eu sou retirado de alguma atividade porque eu sou negro e na verdade não é isso. (Ester, entrevista individual, 14/12/2004, p.3)

As falas acima apresentam duas posturas que se opõem quanto à consciência étnico-racial. A Prof^a Mabel evidencia um olhar ambíguo, que ora tutela, ora potencializa, desafia. A pobreza é colocada como causa da não consciência étnico-racial e como mazela igualitária, atingindo todos da mesma forma. No entanto, a mesma professora, que se vê e é vista como referencial positivo, como mulher negra que ocupa um lugar considerado socialmente valorizado (como dirigente de turno, como Prof^a da sala de leitura e como estudante de direito em uma segunda graduação) também denuncia a existência de tratamento racista por parte de algumas professoras, alunas, alunos e outros funcionários.

Isso eu percebo. Percebo que alguns professores brancos discriminam alguns alunos negros. Eu trabalho na secretaria e recebo alguns que foram mandados pelo professor. Mas a maneira como eles são conduzidos é diferente. Às vezes eu me pergunto: será que se eles fossem brancos, o professor agiria da mesma

maneira? Às vezes a fala do professor quando ele está fora da sala de aula, no convívio informal, há uma fala preconceituosa, ele pode até não ter essa consciência, de que está discriminando, que tem um olhar mais atravessado, mas que olha, olha. Que trata de uma outra maneira, trata. Se eu falar que não vejo, vou estar sendo hipócrita. E eu também tenho essa questão de ser negra e ter que me impor. Já consegui meu espaço pela competência, ninguém pode contestar, mas nem sempre foi fácil. Eu vejo também que o preconceito não vem daqueles que estão em lugares igual ao meu, mas que estão em posição inferior. Para eles é um pouco difícil. Tem alguma resistência em aceitar algumas determinações, mas depois acho que as coisas começam a fluir. Isso vem de brancos e também daqueles que estão abaixo de mim e são negros.(...) Eu não sei o que passa na cabeça dessas pessoas. Eu acho que às vezes pode nem ser esse preconceito do simplesmente ser negra, mas de pensar: “Como essa pessoa que é negra igual a mim pode estar aí?” (Mabel, p.3)

Ao tempo em que circunscreve a pobreza como questão central em sua primeira fala, na segunda aponta com exemplo vívidos e percebidos que a questão não é bem assim. Que realmente a pobreza e a precariedade dos serviços básicos são uma questão séria e presente na comunidade, mas que essa pobreza, essa miséria tem uma cor, uma etnia e que nas relações cotidianas das escolas esse pertencimento étnico autodeclarado ou atribuído faz diferença. Outro aspecto apontado pela reflexão da professora é sobre o porque de uma pessoa afrodescendente desvalorizar a ascensão de outra pessoa do mesmo grupo. O questionamento da pessoa é se seria por inveja, por não entender como ela conseguiu sendo negra também. Talvez a reflexão sobre o racismo como ideologia à qual estão submetidos negros e não-negros, sustentando o binômio inferiorização negra X superioridade branca permita entender esse processo que envolve as pessoas. Ou seja, pensando nas práticas escolares, as estratégias preconceituosas e discriminatórias favorecem, tanto a que negros quanto brancos incorporarem seus valores e suas práticas. São essas estratégias que também mediam as tensões do ser ou não afrodescendente nesse contexto pesquisado, já que as restrições sócio-culturais e de visibilidade e valorização dão um contorno de identidade étnico-racial ao grupo social de origem africana no Brasil. O racismo, assim passa a ser mais um delimitador das possibilidades de expressão dessas identidades étnico-raciais.

A segunda fala, da Prof^a Ester, ao contrário da primeira, defende a posição de que as crianças não só tem consciência de serem negras, como atribuem a pobreza e o tratamento no espaço escolar a esse pertencimento étnico. A diretora defende a posição de que apesar do racismo existir, da sociedade reproduzir isso, na escola, todos são tratados iguais e não existe caráter étnico-racial nas relações cotidianas da escola.

Porém, contradizendo esse discurso, as observações e as entrevistas com as crianças e com as professoras que apontam que a prática da discriminação racial se expressa, principalmente, através de xingamentos e de gozações nos momentos de conflitos, sendo que essas gozações e xingamento em geral remetem à aparência física ou está associada à incapacidade intelectual. Isso contribui para a internalização de um sentimento de inferioridade por parte das crianças, e de enfrentamento por parte de outras.

Eu não gosto do Bruno porque ele zoa comigo (...). Ele diz “sai prá lá, cabelo de pet” (...). Tem vários garotos que me xingam...tem o Nonho, o André...Os outros chamam ele de Nonho porque ele é gordo.(...) ...quando me xingam eu conto prá tia e ela pega e dá um sabão nele e leva ele prá diretoria.(...) Eles também me xingam por causa da minha cor [chamam]...de macaca. Quem fez isso foi um menino da outra sala no recreio... aqui eles não fazem isso porque eles sabem que tem professora na sala. Mas eles tão parando agora. Às vezes o Fabrício diz que vai puxar o cabelo dos outros e começo a chorar...a tia vê e leva ele prá la, prá diretoria...(Taiane, entrevista individual, 14/04/2005, p.2).

A aluna traz em sua fala um anúncio do que é ser menina negra em um processo de construção de sua própria identidade. Mas, também anuncia outras práticas discriminatórias presentes nesse espaço escolar, que é o ser apelidado por “ser gordo”. Ao denominar o André como Nonho, referência ao personagem gordo de um programa de televisão, Taiane também mostra que como outras crianças incorpora na sua linguagem, na sua relação com os outros aquilo que está sendo disseminado. Ao ouvir que “os outros chamam ele de Nonho” perguntei-lhe quem são “os outros”, ela respondeu com alguns nomes de colegas. E ao perguntar porque ela também chamou assim, disse que esqueceu que não se deve apelidar os outros. Não sei até que ponto isso está apreendido no seu dia-a-dia, mas percebi que ao tecer crítica a quem apelida os outros colegas como ela demonstra articular essa crítica com a própria experiência de ser xingada por suas características.

Ainda trazendo as concepções das crianças sobre suas identidades étnico-raciais e as experiências vividas a partir delas é significativo trazer Abayomi quando fala de referenciais que remetem à valorização dessa herança africana em sua identidade:

Minha cor é preta. Eu sou negra. Meu avô e minha vó também. E minha mãe assim da minha cor. (...) Meu pai eu não sei. Nunca vi.

Eu acho que para ser negro com orgulho tem que não deixar os outros zoar com a gente. Tem que encarar. Falar sério. Eu que não deixo assim não. Quer ver uma coisa? Uns meninos ficam implicando com o Jeremias. O Tony chamou ele de

macaco preto. E eu falei um dia: E você, macaco branco da bunda vermelha! Todo mundo ficou encarnando nele e ele ficou cheio de vergonha. Aí parou de implicar.

(...) Porque eles falam que o Jeremias é o mais escuro da sala. Aí o Tony implica com ele. Eu falo: E você que é o mais branco, branco azedo. O Willy também implica e aí a gente perguntou se ele gostaria se as pessoas implicassem com ele e ele falou que gosta. Aí todo mundo foi e começo a chamar ele de tampinha, porque ele é pequeno. Aí, ele foi falar com a professora e ela disse: Você não gosta que os outros impliquem com você? Ele disse que não. Aí levou um sabão da tia porque ele implicava com os outros.

Meu tio só gosta de filme com preto. E ele disse prá eu nunca rejeitar os pretos. Eu também sou preta. E minha mãe cantava para mim uma musiquinha desde quando eu era pequena ainda, que falava do orgulho da raça. Era assim (Ela canta um samba): A cultura da mãe África, todos querem derrubar. Tá no sangue, tá na força, minha raça vem de lá. Sendo simples oprimida trago no peito a dor. A minha raça é sofrida, muitos poucos me amaram; junto com a liberdade, força e cor, amizade, negro quer amor e esperança para vencer; ir em frente prá todos saberem, que eu sou da raça, juro que sou...

(...) Minha mãe diz prá gente estudar prá ter uma vida melhor. E eu quero muito ser médica, e sempre quando eu quero alguma coisa eu luto até conseguir.

Abayomi tanto indica a relação positiva que tem com sua identidade étnico-racial quanto indica alguns prováveis fatores positivos da vivência dessa identidade. Aponta ainda o reflexo positivo que esses referenciais têm na sua auto-estima. Ser “negra” e de cor “preta” na expressão dela é lutar por seus ideais, ter orgulho do que é. Só que ela indica como essa relação se fundamenta na sua vida familiar. Importante salientar que Abayomi é prima do Glissan, menino também entrevistado nesse estudo e que faz questão de se apresentar como negro, sem negar o incômodo que as discriminações lhe trazem. Ele e Jeremias são da turma de Abayomi e são considerados juntamente com Kiara os mais negros (chamados de negros negros). Na festa julina de 2005 encontrei com a mãe de Abayomi (tia de Glissan) Apresentou-se como alguém alegre que resolveu participar da quadrilha junina dos alunos do turno noturno. Conversei um pouco com ela sobre as filhas, de modo específico sobre Abayomi. A mãe, além de reforçar a disponibilidade para o que fosse preciso, falou com entusiasmo sobre as expectativas em relação à filha. Parece que o sonho de Abayomi foi incorporado também por ela como meta.

Outro aspecto que se destaca na fala de Abayomi é sua reação em defesa do colega que foi xingado de “macaco preto”. Ao revidar, de certo modo, fez com que o colega se sentisse no lugar do outro que foi xingado. A percepção da menina também foi aguçada o bastante para entender que ele ficou envergonhado.

4.2.3. “Tia, você também é Paraíba? Lá no norte todo mundo fala que nem você?”

Embora não sendo foco nesse trabalho, vale registrar a força da presença e a tensão que envolve a identidade regional nordestina no espaço da escola. Como apontado em item anterior desse trabalho, a presença de nordestinos no bairro é bem visível e a escola é um reflexo dessa migração, pois cada sala tem no mínimo uma criança que nasceu no nordeste e algumas cujos pais nasceram em algum dos estados dessa região. Durante o ano de pesquisa de campo, presenciei de forma marcante quatro episódios envolvendo preconceito regional articulado com o preconceito lingüístico. O primeiro deles, envolvendo o Bruno que na atividade sobre “O que eu mudaria em mim” apontou que mudaria em mim, a pesquisadora, a forma de falar, no que obteve a concordância de um número significativo de colegas. Ao perguntar porque, se ele não gostava da minha voz, justificou que eu falava estranho.

O outro episódio se deu com a Francine (filha de nordestinos) que foi muito ansiosa me convidar para dizer na turma dela que eu “era do norte”, no intuito de, conforme percebi no desenrolar do episódio, valorizar perante os colegas os elementos nordestinos de sua identidade, expressos na sua linguagem, através de um referencial que ela considerou positivo (eu). Conversei com as professoras das turmas que estavam trabalhando com o tema diversidade a partir das identidades dos sujeitos alunos e busquei perceber se algumas delas tratavam sobre a origem familiar dos alunos e de seus pais e avós.

O terceiro exemplo aconteceu com Liane, de 08 anos, da turma 3, que veio do interior do Ceará em maio de 2005. Ela reagiu tranqüilamente quando foi apelidada pela origem regional. Diferente de Camila, também de 08 anos, da turma 2 que chorou e tentou revidar verbal e fisicamente ao ser chamada de “Paraíba”. A primeira demonstrou no seu depoimento ter orgulho da origem e considerar que “eles [os de Duque de Caxias] é que falam diferente, chiando”, enquanto Camila tenta negar a própria origem paraibana em alguns momentos, como estratégia de enfrentamento das chacotas dos colegas. Nesse dia a professora me pediu para conversar com Camila que estava chorando porque um colega disse que ela “era Paraíba”. Na conversa, ela, a principio negou que fosse nordestina e só depois da conversa admitiu que veio pequena do interior

da Paraíba, mas não gostava de dizer porque ficavam “zoando”, chamando-a de “Paraíba”.

O preconceito regional nesse contexto se manifesta na rejeição ao modo de falar nordestino (entonação e vocábulos regionais nordestinos) e também na utilização do estereótipo reducionista “Paraíba” para todos que vem dos diversos estados nordestinos. Assim, ouvi certa vez uma das professoras ao brincar com o aluno, chamá-lo de “Mané” e logo depois de “Paraíba”. Embora não pretenda aprofundar a discussão sobre esses marcadores identitários, aponto a necessidade de um trabalho pontual de valorização das diferenças regionais do coletivo da escola.

4.2.4. Tia, isso é da macumba?

Também houve rejeição muito forte a qualquer referência relativa às religiões de matrizes africanas, mas especificamente, ao candomblé e a umbanda. Um episódio aconteceu no dia em que fui conversar com Bruno. Após a nossa conversa ele percebeu que eu usava um colar confeccionado com material de coco, com um pingente que é a escultura de uma mulher africana em metal. Ele se aproximou de mim, olhou, olhou e perguntou:

_ Tia, isso da macumba? Olhei para ele e perguntei: _ porquê? Ah, tia, você tá brincando, né? Diga que tá, por favor. Porque se você for da macumba eu não posso gostar de você. (...) Ah, porque é coisa ruim e o pastor vai brigar comigo.

Esse fala apresenta uma questão é o núcleo duro na desconstrução dos preconceitos direcionados aos sujeitos e valores de origem africana. A fala de Bruno, reprodutora de um imaginário de demonização das práticas religiosas de base africana, é alimentada pelas lideranças de alguns grupos religiosos, o que contribui para a manutenção dos olhares distorcidos e de concepções preconceituosas. Por ser uma temática delicadíssima, requer um trabalho cuidadoso e contínuo de valorização através da sensibilização para a percepção do legado que essas religiões trouxeram e trazem em termos de mentalidades, comportamento, relação com a natureza e princípios filosóficos. Para superar tal desafio faz-se necessário um trabalho de debate no interior da escola sobre o tema e de incentivo ao respeito às diferentes expressões de fé, bem como seu reconhecimento no campo das culturas que compõem a nossa história.

Nesse campo temático alguns trabalhos apontam a relação da vivência religiosa de base africana com a expressão da identidade étnica. E como a

escola contribui com sua ação ou omissão silenciosa para discriminação desse sujeitos crianças. O trabalho de Guedes (2005) sobre a 'Educação nos Terreiros e como a escola se relacionas com crianças que praticam candomblé' dá a dimensão do quanto o racismo encontra-se enraizado na visão e posturas das pessoas, inclusive do cotidiano escolar, em relação às religiões de base africana. Esse é um tema que requer muito investimento pedagógico e muito cuidado no seu tratamento, principalmente na formação de professoras e professores para a formação de um olhar não discriminador.

Enfim, buscar entender as concepções de identidade vividas pelos sujeitos. dessa pesquisa é compreender seu contexto de construção, seus elementos, dilemas e desafios. Muitos desses elementos e desafios são constituídos nas práticas cotidianas da escola, na qual as crianças em interação com seus pares e com os adultos processam, vivenciam, expressam, definem e redefinem.

Nessa perspectiva, vimos que, sócio-culturalmente constituídas, as identidades étnico-raciais dos sujeitos da escola se articulam na relação com os referenciais de base africana, seja como referência positiva ou negativa. Essa mediação implica na forma mais ou menos conflituosa, e mais ou menos ambígua com a qual esse sujeito expressa e vivencia sua identidade étnico-racial.

Assim, pensando na importância desse espaço cotidiano das práticas como *locus* formador de novas mentalidades e atitudes de respeito e valorização das diferenças é que passo a discutir no próximo item as práticas escolares como foco de valorização das identidades e das diferenças.

4.3. Práticas e Artefatos como Referenciais Formadores: o Desafio da Reinvenção do Cotidiano.

Na perspectiva de um currículo em ação, os estudos do cotidiano se traduzem numa teoria das práticas, que nos possibilita explicitar a teoria em movimento que informa as práticas cotidianas das professoras. (Perez, 2003, p.107).

As práticas escolares constituem o conjunto de ações e relações que se processa no cotidiano do espaço escolar. Como apontado anteriormente, este trabalho buscou compreender a relação das práticas com as identidades na perspectiva afrodescendentes, entendendo que essas identidade se constituem no social em um processo possibilitado pela linguagem. As práticas são construções cotidianas que superam a dicotomia objetivo/subjetivo, certo/errado

e social/individual. O foco da tese foi analisar as práticas potencializadoras em relação ao trabalho com a diversidade étnico-racial, de modo específico, com a perspectiva de identidades afrodescendentes.

Analisando do ponto de vista da relação com o saber e o fazer e seus resultados, a escola pesquisada traz em seu cotidiano os dilemas que encontramos nas discussões gerais sobre a realidade da escola pública. Segundo a OP Lílian O índice de reprovação/retenção e evasão se amplia de forma significativa a cada ano, especialmente no 3º Ano do Ciclo, apesar da ação pedagógica mais articulada e o ganho com a participação de três professoras no PROFA. As observações revelam a dificuldade das professoras em lidar com os diferentes níveis de aprendizagem, pois segundo elas até o ano anterior as turmas eram montadas pelo nível de conhecimento em leitura e escrita. Nas seis turmas de 3º ano do ciclo eram formadas: uma turma só com alunos que estivessem na fase inicial da alfabetização, outras em uma fase intermediária e outra só com crianças que já liam. Segundo a Profª Anete (depoimento, diário de campo, p. 141, 05/04/2005), isso penalizava algumas profissionais que ficavam com as turmas, e que tinham que alfabetizar em um ano, enquanto as demais trabalhavam com turmas praticamente alfabetizadas. As turmas cujos alunos ainda não sabiam ler eram estigmatizadas como as turmas dos “fraquinhos”. E que por mais que fizessem, apesar de avançarem, os alunos das turmas em processo inicial de alfabetização ficavam quase todos retidos. A OP Lílian, complementa o depoimento (idem, ibidem) dizendo que:

Com a modificação de formar turmas com alunos de diferentes níveis de aprendizagem, esses alunos passaram a ser ignorados na sala, a terem atividades quando sobrava tempo da professora. Eles que necessitavam de mais apoio, tiveram menos, o que restava do tempo de atendimento aos alunos em nível de aprendizagem mais adiantada.

Assim, muitas professoras das turmas de 3º ano do ciclo (metade delas) tiveram que elaborar um relatório justificando o índice de mais de 25 % de retenção nas turmas. Dos quatro relatórios de justificativa de retenção⁷⁴, dois são iguais; os demais embora com redações próprias contem os mesmos argumentos: como predominante aparece à “falta de acompanhamento dos pais e responsáveis (...) as crianças faltam muito, não trazem o dever de casa feito e ainda vem sem material muitas vezes”;(Profª Dina e Profª Cássia) também

⁷⁴ Fragmentos retirados dos documentos, já que por questões de preservação da identidade dos sujeitos os mesmos não foram xerografados. Assim, anotei somente os pontos que chamaram atenção.

aparecem como justificativa: “as diferenças de níveis de aprendizagem na turma, que dificultam o trabalho do professor” (Profª Anete)

A profª Pâmela coloca como argumento: “Minha dificuldade em lidar com os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos”; e como último argumento, presente em três dos quatro relatórios o fato de que “muitos não passaram pela pré-escola e até só entraram na escola com idade defasada, com oito, nove anos”.

Com uma exceção, todos os argumentos de justificativa deslocam totalmente a responsabilidade para um outro, o “outro” mãe ou pai ou o “outro” aluno que tem sua própria trajetória de aquisição da leitura e da escrita, isentando a escola da responsabilidade de ensinar. Comentando os relatórios e seu conteúdo (Depoimento, Diário de campo, p.19, 18/08/2004), a diretora Ester coloca que sensibilizar essas professoras para uma transformação efetiva na prática da sala de aula é muito difícil, pois enquanto se centraliza a responsabilidade de um resultado negativo só sobre uma das partes, não se consegue avaliar de forma isenta sua participação nesse processo e promover mudanças para enfrentar o problema.

Segundo a OP Lílian, uma das estratégias de formação continuada para as professoras que necessitam de mais apoio são os diálogos individuais entre essas profissionais e a ETP. Segundo ela algumas professoras só aceitaram esse diálogo de reflexão de sua prática após alguns sérios problemas, reclamações de pais e da recusa da SME em aceitar relatórios mal feitos, além de registros em termos de visita sobre trabalhos inadequados para a turma e os recorrentes erros conceituais e ortográficos no trabalho com as crianças.

Após reunião aberta com a supervisora da SME as duas se dispuseram ingressar em um curso de formação continuada focado em produção textual, o que tem surtido algum efeito tanto no planejamento e execução das atividades em sala de aula, quanto nas relações com as crianças, pais e demais colegas da unidade escolar. A principal reclamação de mães, pais e responsáveis dizia respeito à grosseria com a qual eram tratadas as crianças, além do silenciamento mediante os conflitos que aconteciam na sala de aula. No entanto, cabe também refletir mais profundamente sobre os elementos que envolvem as práticas das professoras. Em primeiro lugar porque embora algumas profissionais consigam lidar melhor com a heterogeneidade de níveis de aprendizagem, essa é realmente uma tarefa complexa, tarefa que exige condições individuais, mas também coletivas. É preciso considerar que a nossa formação, historicamente, se dá para trabalhar com a sistematização, com a

organização, com a uniformização e a previsibilidade, já que o caráter da educação formal encontra-se ainda numa cultura de homogeneização do saber, que direciona para a imagem de um educando ideal mediano. Como diz Perrenoud (1993, p.28):

Seja qual for o grau de seleção prévia, ensinar é confrontar-se com um grupo “heterogêneo” (do ponto de vista das atitudes, do capital escolar, do capital cultural, dos projetos, das personalidades, etc....). Ensinar é ignorar ou reconhecer essas diferenças, sancioná-las ou tentar neutralizá-las, fabricar o sucesso ou o insucesso através da avaliação formal e informal, construir identidades e trajetórias. Porém, regra geral, as didáticas nada dizem sobre as diferenças; falam de um aluno “médio” ou de um sujeito epistêmico,...

Embora as diferenças em relação ao ritmo, níveis e formas de aprendizagem sejam identificadas pelas professoras não são reconhecidas como algo a serem processadas nas suas ações cotidianas. Cabe um questionamento sobre que outros fatores sociais, étnicos, de gênero influenciam o olhar dessas profissionais fazendo com que se estabeleçam expectativas estanques em relação às possibilidades das crianças. Nesta comunidade escolar se destacam três características constantes de discriminação, a questão econômica, o pertencimento étnico e as relações de gênero; somente a primeira é evidenciada nos discursos.

Os responsáveis não são tão ausentes; talvez não cumpram o papel que a escola desenhou para eles, mas sabem avaliar, dentro das suas possibilidades, o que está sendo muito prejudicial aos seus filhos. Talvez não possam avaliar com propriedade o trabalho da escola, mesmo porque mediante as mudanças ocorridas nas práticas educacionais e na própria concepção de criança na sociedade de hoje, nem sempre é fácil para os responsáveis entenderem as diferenças desta realidade em relação à realidade escolar que vivenciaram na sua infância. E não percebi espaço e ações suficientes para que lhe fossem possibilitado compreender essas mudanças. Se para nós, profissionais da educação, é um desafio constante lidar e aprender nessa prática cotidiana escolar, com que direito exigir que as famílias tenham a mesma compreensão dessa prática?

Outro ponto em relação às práticas e aos resultados é sobre as turmas com resultados positivos. Tentei conhecer as visões sobre o diferencial desses resultados, já que todas as turmas nesse ano foram mistas em níveis de aquisição da escrita. A visão da OP Lílian e da diretora Ester nesse ponto foram similares: atribuem isso a dois fatores: o comprometimento com os alunos e a reflexão e a proposição por parte das professoras de atividades dinâmicas e

variadas que atendam às dificuldades dos diversos alunos. Pergunto como a direção e a ETP contribuem para que esses fatores se ampliem no grupo. E as duas principais intervenções apontadas foram: aos espaços dos grupos de estudo, quando são promovidos estudos e reflexões sobre as práticas, bem como troca de experiências sobre as práticas realizadas nas salas; e a partir do acompanhamento das turmas, a orientação individual das professoras sobre formas de lidar com as situações em sala de aula. Um dos exemplos trazidos pela OP Lílian (Depoimento, Diário de Campo, p. 144, 12/04/2005) foi de um aluno levado de forma grosseira pela professora a sala da equipe por “não querer nada”. A prof^a chegou dizendo: (...) não faz o dever, fica lá parado, brincando com o lápis, trouxe para vocês conversarem”. Buscando informações sobre o comportamento do aluno a OP Lílian ficou sabendo pela professora que essa mudança se deu no início do segundo semestre. Na conversa com o educando ela ficou sabendo que ele não tinha pai e a mãe estava hospitalizada com AVC (Acidente Vascular Cerebral) e ele estava sendo cuidado por uma vizinha, o que apontava algo muito compreensível nas circunstâncias vividas pela criança. Em algumas situações o acúmulo de trabalho, as condições do exercício da profissão e às vezes a tendência tarefaira de algumas professoras faz com que as relações sejam distantes e as crianças sejam vistas apenas como elementos cumpridores de tarefas.

Em contrapartida, as práticas de algumas professoras são apontadas como motivos de esperança na capacidade cotidiana de transformação das práticas, como evidenciam as falas da diretora e da orientadora pedagógica. São, segundo elas, essas práticas que apresentam resultados que já fazem diferença, o que impulsiona o crédito nas tentativas do dia a dia.

É lento, mas a gente vê uma mudança aqui, outra ali e espera que estas produzam mudanças significativas no todo. Uma coisa boa é que não temos muita mudança no corpo docente. Tem gente que está aqui desde que a escola funcionava na igreja. E tem muita gente boa também. (Diretora Ester, entrevista individual, 14/12/2004, p.4)

Percebe-se na fala de diretora a perspectiva das micro-práticas cotidianas como ações de alcance dos objetivos mais amplos, o que leva a entender a perspectiva de Certeau (2002) da importância das micro-ações, das ações anônimas, muitas vezes desprezadas na ânsia da perspectiva macro-revolucionária.

Já em relação às duas turmas de Educação infantil, a perspectiva apontada pelos sujeitos da escola é de que essa educação tem a função de

desenvolver potencialidades na criança que facilitam seu desenvolvimento no Ensino Fundamental. Essas potencialidades são apontadas, de forma similar, pelas professoras e orientadoras:

“A socialização que ajuda a se relacionar melhor na sala de aula e a respeitar as regras de convivência”. (profª Fabiana, 1º. ano do ciclo);

“Habilidades de coordenação motora, por exemplo, pois chegam muitas crianças que ingressam no 2º. ano do ciclo básico com nove anos e não sabe nem pegar no lápis” (Profª Mardilene, 2º. ano do ciclo);

“Coisas como saber usar o caderno, saber se expressar oralmente e participar das atividades coletivas são coisas que as crianças que vem das turmas de Educação Infantil já sabem” (Profª Dina, 3º. ano do ciclo)

“As crianças que vêm da Educação Infantil não chegam aqui nas turmas do ciclo cruas” (profª Mardilene, 2º. ano do ciclo).

“A maioria já sabe vogais, alfabeto e muitas até já lêem palavras. Isso facilita nosso trabalho” (profª Pâmela, 3º. ano do ciclo);

“O nosso trabalho é desenvolver coisas como coordenação motora, socialização, hábitos de higiene, regras de convivência, noções de grandeza, de forma, de associação, além de uma noção para a leitura e a escrita” (Profª Anete, 1º. ano do ciclo);

“Realmente, nós batalhamos por uma ampliação da Educação Infantil, pois realmente faz diferença; o atendimento nesse nível educacional é muito reduzido ainda.”(OP Lílian).

Senti, na maioria dos profissionais, uma compreensão da importância da educação infantil, embora alguns depoimentos se contraponham a uma concepção ampla da educação infantil, pois indiciam uma visão reducionista de função preparatória.

4.3.1. Há muito mais entre o bem e o mal do que sonha ...

Eu gosto mais quando a Tia Pâmela traz música prá gente. Ela trouxe uma que falava sobre racismo. Dizia que racismo é burrice. Também gosto muito quando Tia Isabel conta a história da “Menina Bonita”; ela fez um teatro e todo mundo gostou. E também outras coisas. Também meu tio leva filmes de negros pra gente assistir. (...) Os negros são bons e são maus também. E também tem brancos maus e bons. Como aqui. Tem colegas que perturbam e alguns são pretos e outros brancos. Mas os brancos xingam mais a gente de macaco. Por isso eu chamo eles de branco azedo também. (Abayomi)

O depoimento de Abayomi aponta o valor dado por ela às atividades que abordam aspectos da sua identidade, reconhecida por ela como negra e com referenciais trazidos do cotidiano familiar como aponta sua referência recorrente ao tio e à mãe, como alguém que está sempre trazendo a presença de pessoas e valores de base africana para seu cotidiano, como é o caso da música de samba que fala da África e que foi sua cantiga de ninar e dos filmes assistidos com o tio.

Outro aspecto trazido pela menina é de uma maturidade admirável, um indício bem explícito da ação criadora sócio-histórica das crianças, capazes de pensar e agir no mundo como protagonistas da história e da cultura. Ao evocar a imagem de um ser humano que pode ser bom e mau, independente de sua identidade étnico-racial rompe com da uma lição sobre a incoerência de uma visão simplista, essencialista de humanidade e vai de encontro aos repertórios e aparatos ideológicos do racismo brasileiro que alimenta uma dicotômica visão de preto/inferior X branco/superior.

Ao apontar a música trabalhada pela professora Pâmela e o livro de literatura trabalhado pela Profª Mabel da sala de leitura enfatiza a importância que tais atividades têm no seu cotidiano, como referenciais positivos. Essas atividades também foram citadas por outras crianças como importantes no trabalho escolar. Entre as atividades que parecem ter marcado a memória afetiva das crianças se encontram o já citado trabalho com a música “racismo é burrice”, de Gabriel, o Pensador, sobre o qual a professora disse:

Eu trabalhei uma música de Gabriel, o Pensador que Lílian trouxe, mas nessa atividade acho que foi meio cansativa porque a música é longa. Eles gostaram muito da música do Jorge Aragão, das histórias que contamos, como aquela história da família negra... A história é tão bobinha, mas eles gostaram, eles acharam a maior graça em tudo... não sei se é porque se identificaram com as imagens. A Abayomi, por exemplo, disse que o sobrinho parecia com o bebê da história... (Profª Pâmela)

As atividades pedagógicas em sala de aula constituem espaço de formação das crianças para muito além dos conteúdos formais estabelecidos nas diretrizes educacionais. Implica em apreensão de conteúdos e em formação para a vida. Assim, mesmo para uma criança que em uma primeira abordagem continua olhando para a imagem da criança negra do livro e da sua colega de sala como feia e inferior, o trabalho, a interação cotidiana com imagens positivas desses sujeitos tende a desenvolver a familiaridade com uma outra interpretação, um outro olhar, diferente daquele predominantemente veiculado no cotidiano social e nesse movimento reflexivo desenvolvendo outras possibilidades de ver o outro.

Eu me lembro de quando a tia trabalhou aquele filme sobre racismo, que você também tava. Foi bom, porque aí muito gente que gosta de xingar os outros também fica com vergonha de fazer, porque aí tá ouvindo o que pode acontecer, e pode aprender que é errado fazer isso. (...) não lembro agora, mas acho que era da menina que queria ser Xuxa. (Glissan)

Além do reconhecer positivamente em algumas das atividades desenvolvidas pela escola e até mesmo em atividades desenvolvidas em função dessa pesquisa, algumas crianças evidenciam a percepção da importância dessas atividades para inibir a discriminação por parte do grupo. Evidencia-se assim que essas crianças vêem a importância das práticas que abordem repertórios afrodescendentes como parte da diversidade étnico-racial, em dois focos: na desconstrução do preconceito e na inibição da discriminação.

Eu acho que o material didático pode realmente servir para aumentar a auto-estima deles, porque muitos se vêem como feios, como incapazes. E quando usamos o material de forma bem explorada isso faz uma diferença. Eles gostam muito. (Rosa)

Hoje o material para se trabalhar já é muito melhor, os livros já trazem mais valorização da pessoa negra, por exemplo, aquela atividade sobre a cor das pessoas que você viu. Eu peguei os recortes de um livrinho de 2ª série. Também a televisão já tá um pouco diferente, já traz negros, claro que ainda é pouco, mas tá melhorando. (Anete).

Eu acho que as nossas práticas têm melhorado nesse sentido. **Isso se deve também a essa necessidade estar sendo mais enfatizada na mídia, nos espaços de formação** (...) aqui, por exemplo, podemos dizer que algumas pessoas têm influenciado mais essa reflexão, esse interesse no grupo: A Mabel, que além de ser negra tem trabalhado com muito material que valoriza esse aspecto, o Marcos e agora a Rosa e principalmente a Lílian, que além de ser uma negra consciente também estuda isso. **Isso coloca uma pressão sobre nós, porque o dia-a-dia da escola é muito corrido atarefado e as coisas vão passando...** São muitos interesses, muitas coisas. Não é que não seja importante...É muito importante, mas a gente perde um pouco a noção, as vezes. (Ester)

O depoimento acima enfatiza três aspectos significativos ao pensarmos sobre o cotidiano. O primeiro é a relação social da escola com o contexto social. Não dá para se pensar a escola independente desse contexto: a escola reproduz o preconceito, com suas ações e omissões, porque como parte da sociedade e do aparato institucional dessa sociedade também a representa através das ações dos sujeitos que lhe compõe. Assim, a articulação dos avanços na abordagem da valorização da diversidade no âmbito da escola é também um movimento de avanço social multidimensional que envolve outros espaços sociais e a mídia é colocada como influenciadora dessa mudança, assim como as práticas de formação de educadores e educadoras.

O segundo aspecto diz respeito ao papel dos diferentes sujeitos na transformação das práticas cotidianas da escola. Ao falar das pessoas que com suas micro-práticas cotidianas influenciam a escola quanto a essa questão, Ester aponta a potência do sujeito como promotor de transformações e aponta, como

indicia Certeau, o poder das pequenas coisas nas grandes transformações do cotidiano. Dificilmente as inovações cotidianas, o entendimento e a incorporações de novas demandas desse cotidiano será sentida, provocada por todos os sujeitos ao mesmo tempo.

O terceiro ponto é como a fala de Ester evidencia a dinâmica do cotidiano como esse conjunto multidimensional, polifônico e polissêmico. Nessa vivência do dia-a-dia escolar os interesses, as prioridades, os momentos são diversos e a amplitude das tarefas, funções e atividades que todos nós, educadoras e educadores assumimos faz com que nem sempre sintonizemos no olhar para a demanda do contexto. Isso se dá também pelo fato de que esse olhar está mediado pela trajetória identitária de cada um. Alguns sujeitos da escola se tornaram agentes provocadores, sensibilizadores do olhar dos seus pares para essas questões. O porquê dessa ação e dessa postura envolve diversas relações da trajetória de cada um, tanto na escola, quando fora dela.

Nesse sentido, além da visão de que todos e todas são responsáveis por essa demanda do cuidado com a valorização da diversidade, pensando-se nas condições concretas do cotidiano escolar, além da trajetória pessoal de cada um, a escola traz um fator positivo que é trazer em sua equipe técnica algumas pessoas envolvidas com essa questão. Isso talvez esteja alavancando o crescente envolvimento institucional com a problemática, uma ampliação do olhar do coletivo, perceptível nas atividades observadas e algumas delas já analisadas nesse trabalho. Sobre o papel desses sujeitos da equipe algumas das professoras dão pistas para suas ações nesse sentido:

Olha, eu acho que mais que o material, seria sugestões de atividades, por exemplo: aquela atividade que foi feita na minha sala, eu achei muito legal. Eu poderia ter feito as dos recortes, mas não veio na minha cabeça a idéia de como fazer. Trabalhar com texto é fácil, a estória já está lá, eu posso argumentar, perguntar; vocês acham isso correto, vocês acham discriminar uma pessoa por causa disso e disso. Isso eu faço sempre que eu tenho o texto. Agora, trabalhar numa atividade como esta, que eu achei muito legal, de colocar as profissões das pessoas e deixar eles recortarem o que eles acham, que seria o quê, eu achei muito legal. E depois, puxar esse gancho, por exemplo: foi uma atividade que eu achei muito rica, poderia ter feito. Outras atividades, além dessas, pode ser o próprio vídeo das meninas, outros vídeos. Porque quando vocês fizeram aquele trabalho aconteceu outro caso, não me lembro qual foi o xingamento, que se referia a essa questão de discriminação racial, o aluno veio prontamente reclamar comigo. Mas a atitude foi de uma forma diferente, entendeu? Ele veio assim, muito injustiçado e, muito mais indignado. Por isso eu achei, logo depois que vocês fizeram o trabalho, eu vi outras crianças defendendo e argumentando depois que foi feito isto. Claro que a gente vai trabalhando com outras coisas e isso vai esfriando, mas logo que vocês saíram, que o trabalho foi feito, eles estavam discutindo com muita convicção. Seria preciso pensar em mais atividades cotidianas para eles não desligarem aquilo ali. E ficar com a mudança na cabeça. ((Profª Pâmela, entrevista individual, 02/09/2004, p. 6)

Eu acho que o papel da equipe tem sido fundamental nisso... porque foi ela, especialmente duas pessoas da equipe que foi apontando pra gente a necessidade de trabalhar isso; até falando de coisas que aconteciam e a gente não percebia, talvez por esta muito envolvidas naquele negócio de ensinar a ler e escrever, de lidar com a confusão da sala. Mas aos poucos a gente tem percebido como isso não atrapalha, pelo contrário, ajuda a conseguir nossos objetivos. Também a gente agora está lidando melhor com a contextualização e articulação das atividades, isso também facilita um pouco. (...) Porque, por exemplo, no começo a minha turma do passado, por exemplo, era terrível, brigavam, se xingavam o tempo todo, um caos. Aos poucos eu fui conseguindo fazer eles se tornarem um grupo. E trabalhar com livros, textos que falam das diferenças, dos valores foi uma coisa que eu fiz. (Profª Rosa, entrevista individual, 22/03/2005, p.3 e 5)

Os depoimentos evidenciam a importância do diálogo entre os sujeitos do contexto pedagógico para potencialização e transformação das práticas, uma transformação que tem como ponto de partida a demanda da comunidade escolar a partir da interação com essa comunidade, da escuta para as suas necessidades. E essas necessidades e essa escuta ficam explícitas na referência da professora Pâmela à mudança de postura das crianças em decorrência das práticas em sala de aula e na fala da Professora Rosa sobre as interações na turma, acontecimentos inicialmente invisíveis, desconsiderados e que com o diálogo visibiliza-se e possibilita novas ações.

Finalizando, trago a mensagem da Abayomi sobre as possibilidades do cotidiano a partir da ação dos seus sujeitos. Como sujeito principal dessa mediação a professora, mas também como protagonista essa criança que está no dia-a-dia, agindo, pensando, criando... Enfim, vivendo essas práticas:

Tem que ensinar para o colega que não pode fazer isso. Ninguém é melhor ou pior por ser branco ou ser preto. As pessoas são diferentes. Todas as cores são bonitas, todas as pessoas são boas ou ruins e as vezes é boa numa hora e faz uma coisa errada depois. Tem que ensinar isso, tem que perguntar se ele gostaria que as pessoas implicassem com ele. (...) Eu acho que as tias têm que brigar, castigar aqueles que fazem isso, que tem preconceito com os outros, que é racista com o colega. E também pode trazer coisas dos negros para a gente aprender, porque todo mundo acha que só precisa aprender coisas dos brancos. E o negro tem muita coisa também. (Abayomi, DC, 10/11/04, p.118).

Como Abayomi, acredito na força da reflexão e das práticas como caminhos capazes de propiciar o aprender para o respeito à diversidade, para a formação de crianças e adultos que vejam o ser humano como ser digno e respeitado em todas as suas diferenças, em sua humanidade similar e características singulares.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

O desenvolvimento deste trabalho permite delinear algumas conclusões provisórias, fruto desse momento e das condições espaço-temporais da pesquisa. Mas há muitas questões sem respostas, questionamentos que evidenciam esse caráter de continuidade do campo de pesquisa.

Compreender a relação das práticas cotidianas com as identidades étnicas das crianças foi um desafio que continua para muito além desse trabalho e para muito além da minha trajetória de pesquisa, porém não posso negar a importância da caminhada até aqui e os avanços que essa parte da caminhada me propiciou. São esses avanços que compartilho com os possíveis leitores deste trabalho.

Analisando os artefatos didático-pedagógicos em uso nas práticas cotidianas do campo da pesquisa, penso que estes artefatos são escolhas que se configuram nas interações entre os seres humanos que produzem essas práticas em processo no dia-a-dia da escola. Estes artefatos representam as contradições da realidade vivida. Quanto mais os sujeitos fortalecerem a teia de significação sobre a importância de incorporarem uma abordagem que valorize as diferenças mais estarão percebendo e buscando saídas para a ampliação desses repertórios didático-pedagógicos no seu cotidiano. Desse modo, percebe-se na mobilização pontual de vários sujeitos da escola, que em suas práticas têm tecido uma rede de ampliação dessa consciência, ainda que esses fios ainda não constituam uma ação institucional efetiva. No entanto, as microações dos diversos sujeitos da escola têm produzido algumas mudanças, a partir das demandas compartilhadas. Por exemplo, mesmo sem um acervo amplo de livros de literatura que tratem das diferenças e da diversidade étnico-racial, a escola tem desenvolvido ações pontuais sobre o tema, a partir da rede de solidariedade entre diversos sujeitos. São os livros da professora de sala de leitura, são os livros da OP, são os vídeos trazidos de outra escola pela professora Rosa. São as atividades desenvolvidas pelas professoras Anete e Pâmela, com as fotografias das crianças e tiradas muitas vezes com seus próprios recursos. É o cotidiano se produzindo e tecendo a teia da cultura numa perspectiva de produção da humanidade. E essa teia tende a ampliar sua força, enredando em seu traçado outros sujeitos. Um exemplo significativo foi o despertar do olhar para a dor do outro trazido pela professora Rosa no decorrer do seu depoimento. Outro é uma informação adquirida após o fechamento oficial da coleta de dados desse trabalho. Trata-se de uma ação da OP Lílian que doou

uma bicicleta para que uma rifa para compra de livros infantis sobre a diversidade étnico-racial e de gênero para a escola. Segundo as informações da própria OP Lílian foram comprados onze livros com abordagem ou imagens afrodescendentes, o que já é uma continuidade significativa.

Compreendo que as ações da escola enfrentam os dilemas e desafios de lidar com a dinâmica de vivência e expressão das identidades étnicas locais mediadas pela existência do racismo que ainda assola este país. A escola, ainda que se delegue o papel de educar, de formar mentalidades, de transformar, não está imune a essas práticas e valores sociais ideologicamente engendrados na sociedade, pois é um micro-cosmo desse contexto amplo. Entendo que há uma revolução no cotidiano da escola que se desenrola em forma de rede de micro-ações.

Refletindo sobre as concepções e expressões identitárias na escola pesquisada, percebo que essas concepções e vivência estão intrinsecamente ligadas ao contexto mais amplo do macro-contexto social e do imaginário produzido em suas ações políticas. No entanto, destaco o papel importante da escola na compreensão das contradições desse contexto e na viabilização paulatina de ações, medidas, estratégias que possibilitem, se não superar, amenizar essas contradições. Essas possibilidades estão, a meu ver, intrinsecamente ligadas à capacidade dos sujeitos desse contexto em transformar suas ações individuais em fios de uma rede mais ampla, seja no espaço escolar, seja em outros espaços. Potencializar a força do compromisso de muitos sujeitos implica fazer do respeito às diferenças e da valorização da diversidade uma bandeira coletiva.

Os dados evidenciaram como os artefatos pedagógicos, representados nos cartazes, murais, atividades em classe, oficinas e dinâmicas e oficinas com foco nas diferenças provocaram reflexões, questionamentos, influenciaram posturas, demandando uma postura crítica que não prescinde da exposição e resolução do conflito pela interação com o outro. E mais do que isso, o diálogo com as crianças e adultos possibilitou consolidar a idéia de que o material só adquire sua completa significação na ação/interação com os sujeitos. Assim, mais do que as gravuras, os murais, os livros, os textos e os vídeos, o que se tornou foco do meu olhar foi o entendimento das interações que se encontravam em processo nos diversos espaços da escola. E nessa perspectiva posso dizer que muito há a se fazer, que os ranços que contagiam uma visão dicotômica e inferiorizante do ser humano ainda persistem no contexto da escola, mas felizmente, essa não é a única visão presente nesse contexto de muitas vozes e

sentidos. Há também sujeitos, momentos, ações, espaços potencializadores de uma visão e ação de mundo centrada na equidade. É essa possibilidade que faz acreditar na força das pessoas como instituintes revolucionárias.

Muitas pesquisas descritas na tese indicam que a realidade da escola é um espaço de discriminação étnico-racial, como também de gênero, de religião, entre outras. O reconhecimento das identidades étnicas das crianças e dos adultos tem a mediação das relações e das visões cotidianas dos diferentes sujeitos da escola. Muitas vezes essa mediação não consegue ser transformadora e favorece a reprodução desses preconceitos. Porém não é só isso. Esses preconceitos existem, são alimentados dentro e fora da escola. Mas essa mesma escola também é espaço de ações cotidianas que atuam na desconstrução dessa discriminação. Está indiciado como preocupação no próprio projeto da escola, embora esse projeto ainda não seja vivido por todos os sujeitos. Vencer os mecanismos de minimização histórica do tema também é uma tarefa histórica, que envolve ações concretas de sujeitos concretos. São práticas presentes tanto nas salas de aula, nas atividades e posturas docentes, como nos corredores e nas outras expressões em processo no espaço externo à sala de aula. São ações engendradas a partir da ação das OP's, das professoras de sala de leitura, da atendente de turno e também das próprias crianças que no seu dia-a-dia também aprende a conviver de diversas formas com o desafio da discriminação, inclusive atuando contra ele, na busca da ação docente e principalmente na mediação dos conflitos cotidianos, como bem mostraram Abayomi e Glissan.

Penso que tratar desse tema, dos preconceitos e da valorização das diferenças implica, antes de qualquer coisa, trabalhar o olhar para enxergar o outro como ser humano potente e sensível. E isso foi algo vivido inclusive por mim como pesquisadora nesse processo de pesquisa e produção desse trabalho. Não posso negar que em alguns momentos desse estudo algumas práticas reverberaram negativamente em mim, em razão de algumas práticas muito aquém de outras no que se refere ao respeito ao ser humano criança e a suas diversas identidades. Esse estranhamento familiar, de incompreensão do momento do profissional nasce de um engajamento profissional em relação a essa criança, ser em um momento muito especial de formação. Para mim foi chocante, por exemplo, ver a discrepância de olhar entre a OP e a OE, por exemplo, bem como da professora que diz tratar o xingamento racial de forma natural deixando para tratar depois de forma geral. O tempo foi maturando esse olhar e o entendimento do processo de produção das professoras, ajudando a

entender a historicidade do processo de cada uma. E não obstante continuar me inquietando e me angustiando com o tanto que ainda precisamos nos humanizar para termos um mundo melhor, inclusive nesse contexto da escola, termino essa etapa do trabalho vislumbrando avanços cotidianos na trajetória coletiva do grupo escolar. E alimentando minhas perspectivas a partir desse olhar.

Importante salientar que essa problemática é uma questão da sociedade e para a sociedade e não especificamente da escola, ou da população afrodescendente. Valorizar a diversidade é uma tarefa de todas as pessoas que fazem a educação e a sociedade. Mesmo que a escola não fosse um foco de diversidade étnica e regional seria também importante estar trabalhando essa diversidade, que compõe a sociedade brasileira. Em se tratando da realidade pesquisada isso se torna mais sério à medida que configura uma atitude de negação da autoria presencial dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, caberia à escola, não somente, mas também, problematizar no campo do processo ensino-aprendizagem, essas diferenças e seus elementos formadores, para cumprir seu papel de formação para a sociedade mais justa, democrática. Essa postura da escola se compõe não de uma postura única, homogênea, mas das ações que trabalham essas visões em suas práticas cotidianas, não só a partir do que é produzido nesse espaço, mas também sobre o conhecimento e valores que as crianças trazem do seu cotidiano extra-escolar, no caso das crianças em questão das visões fortalecidas nas relações familiares, comunitárias.

Acredito na desconstrução do ideário de raça; essa é uma das razões da opção pelo viés étnico. A escuta no campo, bem como a fundamentação sócio-histórica e político-cultural sobre as relações étnico-raciais aponta que ainda hoje a sociedade e seus micro-espacos hierarquizam as diferentes referências da formação dessa sociedade brasileira, desvalorizando alguns grupos em prol de outros. No entanto, essas desigualdades não se fundamentam em qualquer conceito racial fechado, mas em aspectos, dispositivos múltiplos de inferiorização do outro, a partir da forma como a participação desse outro foi tratada na história. As vivências sócio-históricas e culturais parecem ser as referências que fundamentam tanto o Glissan, quando diz com orgulho “sou preto, toda minha família é negra, meus bisavós eram escravos”, quanto o Kadu quando rejeita a dor de se ver como negro, por vivenciar de forma negativa os xingamentos, referentes aos dispositivos visíveis e invisíveis atribuídos ao ser negro, lembrando que ser negro na família dele parece querer dizer ser o outro, o estranho, numa sociedade racista. Ao dizer que a maioria das irmãs, a mãe e o

pai são brancos parece querer dizer mais do que diz... Parece querer dizer que o ser negro também lhe custa o crédito em si mesmo. Por outro lado, a relação do 'ser no mundo' com o corpo negro, coloca para Taiane o cabelo trançado como elemento de autovalorização corporal e a força dessa valorização corporal na sua expressão identitária.

As muitas situações vividas no contexto escolar em relação aos referenciais afrodescendentes e as múltiplas formas como esses sujeitos lidam com esses referenciais, assim como ver nessa articulação o papel das práticas escolares e principalmente da intervenção das educadoras, me fez considerar a pertinência de tentar compreender esse universo a partir do referencial de etnia, ainda que sem ignorar uma perspectiva de raça social que se coloca no cotidiano, articulada à existência do racismo ou da discriminação racial. No entanto, considerando que esse próprio racismo atua desqualificando as diferenças de alguns para transformá-las em desigualdades, a pertinência da perspectiva de etnias e identidades afrodescendentes se dá mediada pela consciência das diferenças nas relações e interações em relação àqueles que trazem uma herança africana, seja político-cultural, seja articulada também a marcadores visuais de aparência. Essas interações históricas nos levaram a fortalecer a consciência de sermos parte de um grupo cultural/étnico-racial.

Nesse sentido, a idéia de etnia tem dado o contorno de um grupo, que não obstante a diversidade que o compõe apresenta em comum uma história coletiva ancestral de opressão e luta, inclui os que mantêm essa marca. Esse grupo luta pela desconstrução de um lugar social excludente, mesmo que seja mais fortemente construído a partir da diversidade social e não apenas na origem étnica.

Considerando que a escola tem papel fundamental na difusão da cultura e história do povo brasileiro na sua múltipla formação, entendo a necessidade de lutarmos pela transformação nos diversos campos da sociedade. Entre as vias possíveis no campo educacional estão a legislação e as práticas. Um dos ganhos da sociedade brasileira, a meu ver, é a Lei 10.639, de inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. Essa lei, no mínimo, expõe que a violência de etnia/classe existe também no campo das idéias. Fora isso, e não menos importante, apresenta para essa geração de estudantes outras experiências, estéticas, históricas e políticas dos afrodescendentes brasileiros. E fortalece o foco central dessas transformações, que são as práticas que se configuram, se processam e se transformam no cotidiano da escola, pois só práticas pontuais de valorização das identidades dos diferentes

sujeitos e grupos do cotidiano escolar podem desconstruir a discriminação, tecendo novas possibilidades de relações.

No que se refere às questões dessa pesquisa, compreendo que as práticas cotidianas, embora engendradas nos obstáculos que cercam determinadas problemáticas, são forças propulsoras da trama institucional. Meu questionamento inicial sobre até que ponto essa proposta de abordagem da pluralidade cultural presente na proposta pedagógica da rede de ensino se articulava com a construção cotidiana da escola foi além do foco da questão. A interação com as concepções dos diferentes sujeitos, crianças, professoras, atendentes, diretora, orientadoras apontaram que são as micro-ações dos sujeitos e dos grupos do cotidiano da escola que vão compondo a tessitura do institucional. A inclusão do tema pluralidade cultural como eixo norteador da proposta pedagógica da rede de ensino de Duque de Caxias poderia nada significar na prática da escola se alguns dos seus sujeitos não tivessem uma trajetória de sensibilização do contexto para essa questão. A inserção desse tema, embora de forma superficial, na proposta da escola, assim como a inserção do tema nos PCN's e a Lei 10.639, são instrumentos importantes nessa caminhada, porém a essência de seu alcance está na ação dos seres humanos, no uso que estes farão desses instrumentais. Nesse sentido, reitero minha crença na nossa capacidade de transformação, de uma perspectiva positivista individualista para uma postura sócio-histórica coletiva, que subsidie as reflexões e ações, assumindo, como indicia Bakhtin (1999), uma preocupação ética e estética na formação humana. Considero o ser humano responsável; capaz de exercer o conhecimento como ato ético que integre a responsabilidade de viver e atuar coletivamente, pois a unicidade singular de cada um não pode ser concebida senão na vivência participativa, no encontro com o outro.

Finalizando, compartilho algumas das muitas questões que emergiram do campo da pesquisa e que no limite espaço-tempo desse estudo torna-se impossível aprofundar. Ficam como possibilidades em aberto para próximas pesquisas, tanto de minha parte quanto por parte de quaisquer outros interessados.

As identidades regionais constituem o primeiro e mais forte grito do campo da pesquisa. Com significativa presença nordestina, a comunidade expressa um visível preconceito regional, focado na discriminação sociolingüística. Alguns autores apontam caminhos para pesquisas sobre essa problemática, entre eles o Bagno (2002) que aborda a temática na perspectiva da sociolingüística e Canclini (1997) que permite uma abordagem no campo das identidades e

hibridização. No entanto, tratar dessa questão nesse momento seria fazer uma outra pesquisa, o que não é o caso. Assim, fica em aberto e a disposição de quem quiser assumir esse jogo.

Outra questão presente no campo da pesquisa se refere às religiões de base africana. Existe um movimento de crescimento das igrejas pentecostais que tem contribuído para a exacerbação de um imaginário de satanização dessas religiões e conseqüentemente dos seus sujeitos. Esse é, como já disse, o núcleo duro do trabalho de respeito às diferenças e de valorização das identidades. Entendendo que a religiosidade também é elemento constituinte da identidade, fica a grande pergunta: Como respeitar o sujeito dessa identidade se você sataniza parte dos repertórios identitários desse outro. É uma pergunta que não cabe discutir aqui, mas fica como uma questão que me mobiliza para a transformação das relações.

Enfim, os desafios estão postos e sendo enfrentados, vividos nos múltiplos cotidianos desse país imenso, que precisa se conhecer para se envolver, com todas as suas diferenças, mas com a equidade que só o amor e o respeito permitem.