

Pobreza, raça e cor da pele: percepções e relações entre crianças nos espaços escolares

Poverty, race and skin color: perceptions and relationships among children at school

Maria de Fátima Salum Moreira¹; Deise Maria Santos de Aguiar²

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Presidente Prudente, SP, Brasil

Resumo

Apresentam-se resultados de pesquisa cujo objetivo foi analisar o que falavam e como agiam menino(a)s pobres e/ou negro(a)s acerca do tratamento desigual, modelado por discriminações através de chacotas, xingamentos, apelidos depreciativos, separações, entre outros, vivenciados na escola. Essas crianças eram aluno(a)s do 5^o ano do ensino fundamental, em uma escola pública localizada em cidade de médio porte, no interior do Estado de São Paulo. Visou-se a empreender uma análise das práticas de diferenciação de classe e raciais que hierarquizam, discriminam e excluem determinadas crianças, realizadas por adultos e/ou pelas próprias crianças. O estudo, do tipo etnográfico, fez uso de relatos, de questionário sobre denominação e classificação de cor/raça, respondido pelas crianças em sala de aula, levantamento socioeconômico, observações das relações vivenciadas em diferentes ambientes da escola e de entrevista semiestruturada com as crianças e professora. Entre outros resultados, confirmou-se que as crianças negras, pretas e pardas, pobres e com história de fracasso escolar sofrem maiores discriminações na escola, por parte da professora e das demais crianças. Além disso, constatou-se que mesmo entre aquelas que são pobres e/ou negras, ocorre a construção de fronteiras para a distinção que cada um faz de si em relação aos demais. Portanto, a pesquisa proporcionou reconhecer a diversidade de posições em relação ao reconhecimento que fazem quanto a sua identificação de raça e classe. Ao verificarmos como as ações das crianças são mediadas pelas práticas educativas escolares, defendemos que em tais espaços sejam constituídas as condições de possibilidade para que elas possam falar – e serem ouvidas – sobre as suas dúvidas e desejos, sobre o que fazem e por que razões o fazem, nas relações entre elas. Enfim, proporcionar emergir suas curiosidades, imaginação e inventividade para, quem sabe, ver irromper algo novo em nosso mundo que prima pelo inacabamento.

Palavras-chave: Crianças, Pobreza, Raça, Escola.

Abstract

Here we present the results of a research whose objective was to analyze what poor and/or black boy(s) and girl(s) were saying and how they were acting about unequal treatment, shaped by discrimination through mockery, swearing, derogatory nicknames, separations, among other things, experienced at school. These children were students from the 5th year of public primary school located in a mid-sized city in São Paulo's countryside, Brazil. The intention was to analyse the practice of class and racial differentiation that hierarchize, discriminate and exclude certain children, performed by adults and/or by children themselves.

1 Docente colaboradora no Programa de Mestrado em Educação da UNESP/Presidente Prudente e, também, docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoeste, em Presidente Prudente. E-mail: fatimasalum@gmail.com

2 Professora de Biologia, pedagoga e diretora de escola da rede pública estadual paulista. E-mail: deise.aguiar@uol.com.br

The ethnographic study used personal stories, a questionnaire about denomination and classification of color/race, answered by them in the classroom, socioeconomic survey, observation of children in different school environments and semi-structured interview with children and teacher. Among other results, we observed that children who were black and mulatto, poor and with a history of educational failure, suffered bigger discrimination at school from teachers and other children. In addition we found that even among those who are poor and/or black, it takes place the building of borders that each one does to distinct themselves from others. Therefore, the research recognized the diversity of positions related to their perception of race and class. When verifying how children's actions are mediated by school educational practices, we support that in such spaces it should be granted possibilities for them to speak - and be heard - about their doubts and desires, about what they do and why they do it, in their relationships. And finally, to provide the emergence of their curiosities, imagination and inventiveness to, maybe, flare up something new in our world that strives for incompleteness.

Keywords: Children, Poverty, Race, School.

Mais perto das crianças: seus olhares, nossas lentes

O propósito deste artigo é apresentar resultados de pesquisa em educação na qual se investigou e problematizou de que modo as crianças percebem e se posicionam em relação às práticas escolares que diferenciam, hierarquizam e discriminam do ponto de vista racial e social, realizadas entre elas ou entre elas e os adultos.

Ao contrário da prevalência de estudos sobre a infância e as crianças, o trabalho partiu de observações de seu dia a dia escolar, de seus próprios relatos e ações. Com isso, partilhávamos das críticas à compreensão das crianças como seres “em desenvolvimento” e/ou sem capacidade e autonomia para elaborar modos próprios de olhar, pensar, agir, contestar e propor outras formas de viver e se relacionar. Em sentido contrário, recorreremos a uma metodologia que concebe as crianças como capazes de produções simbólicas peculiares, além de competentes para falarem sobre si mesmas. Concordamos com Sarmiento e Pinto (1997), os quais as consideram como atores sociais e agentes da cultura que participam da construção estrutural da sociedade. Enfatizam os autores:

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode não ser apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças. (1997, p.25).

Sarmiento (2004) assinala que, dentre os diversos grupos geracionais, a infância é aquele mais profundamente afetado pela pobreza, visto que, no mundo atual, há mais crianças do que pessoas adultas ou idosas vivendo em situação de pobreza. As mudanças sociais que ocorrem atualmente produzem efeitos diferenciados entre as várias gerações. A infância, tida como categoria social geracional, sofre essas consequências de um modo particular e cada criança considerada em sua individualidade é afetada de diferentes maneiras, conforme seja mais ou menos pobre, rica, menino ou menina, branca ou negra, cristã, muçulmana ou budista, etc.

Destacamos, porém, que, ao presumir a necessidade de alargarmos o entendimento sobre o modo como a educação escolar está envolvida com a produção da

desigualdade, pensamos tal como Boaventura de Souza Santos, o qual assevera: “Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 316). Isso implica admitir que não falamos em tratar a todos e todas de forma homogênea, como se fossem iguais, já que a diferença cultural e pessoal é característica fundante de toda a vida social.

Com tais premissas, desenvolvemos nossos estudos e análises objetivando reconhecer como agiam e o que diziam perceber, pensar e sentir menino(a)s pobres e/ou negro(a)s acerca da discriminação, do tratamento desigual e das condutas de exclusão vivenciadas na escola. Essas crianças eram aluno(a)s do 5º ano do ensino fundamental, em uma escola pública localizada em cidade de médio porte, no interior do Estado de São Paulo. A escolha da turma ocorreu em função de a composição desse grupo ser representativo da diversidade étnica e socioeconômica que se faz presente nas escolas públicas e da aceitação por parte das crianças, dos pais e professoras. O principal interesse estava em observar e analisar as práticas de diferenciação, tanto de classe como raciais, as quais faziam parte do cotidiano escolar, efetuadas pelas e entre as próprias crianças, bem como suas reações quando estavam em relação com os adultos da escola (AGUIAR, 2008). O estudo, do tipo etnográfico, fez uso de observações das crianças em diferentes ambientes da escola, realização de entrevista semiestruturada com elas e a professora, relatos da rotina diária de cada uma delas, questionário sobre denominação e classificação de cor/raça que responderam em sala de aula, levantamento de seus contextos de vida fora da escola.

O tema de que tratamos também acarreta a explicitação dos pressupostos conceituais relacionados à “igualdade”, “diferença” e “identidade”, de modo que partimos do entendimento de que as identidades são móveis, diversas e se constituem em variados contextos. Além disso, elas se fundam no cruzamento de uma gama de marcadores socioculturais – cor/raça, etnia, gênero, geração, sexualidade, condição socioeconômica, etc. –, os quais se caracterizam, igualmente, pela diversidade em seu interior. Aqui, lembramos Rutherford, que afirmou em entrevista:

O primeiro elemento de reflexão é que uma vez que o que está sendo questionado é a possibilidade ou suposição de que todas as formas de diversidade cultural sejam passíveis de compreensão com base num conceito particular universal, seja este o de ‘humanidade, classe ou raça’. Por quê? Porque qualquer tentativa de compreensão a partir de um conceito particular universal pode ser a um só tempo muito perigosa e muito limitadora na percepção dos modos pelos quais as práticas culturais constroem seus próprios sistemas de significação e organização social. (RUTHERFORD, 1996, p. 36 apud ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p.45).

Com tais fundamentos, investigamos os elementos culturais e simbólicos constitutivos das imagens que as crianças brancas e negras construam sobre si mesmas e sobre as outras crianças, enquanto parte da população pobre e/ou negra. Portanto, questionamos as relações vividas nos espaços da escola, conforme estas eram distinguidas pelo olhar das diversas crianças que ali se encontravam. Que práticas, julgamentos e representações acerca das diferenças e desigualdades sociais expressavam os seus olhares, atitudes e falas? Quais seriam as expressões dos modos de

diferenciação e de discriminação ali desenrolados? Como agiam e reagiam as crianças, em face de tais ocorrências?

Quanto às diferenças raciais, Fazzi (2006) considera que é na socialização entre as crianças que crenças e noções adquiridas ganharão significado para a relação entre elas e o “outro”, “o diferente”. Afirma que “[...] nessas interações entre si, as crianças vão aprendendo o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, criando e recriando o significado social de raça” (FAZZI, 2006, p.218). Certamente, o mesmo pode ser pensado quanto às experiências das crianças em situações de pobreza, ressaltando-se que os modos como elas se identificam, diferenciam e classificam com respeito às demais pessoas são variáveis e dependentes de suas trajetórias pessoais e dos contextos sociais particulares em que são interpeladas e provocadas. Também é importante destacar a maleabilidade que caracteriza tais posições, tendo em vista que os sujeitos se encontram em constante movimento e transformação.

Constatamos que a discriminação, o tratamento desigual e a exclusão das crianças pobres e/ou negras no sistema escolar têm sido temas de diversos estudos. Há décadas essas informações estão disponíveis em pesquisas que apresentam e discutem as questões relativas à infância no âmbito da escola: Rosemberg (1987), através dos dados do Censo de 1980 e PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) de 1982, analisou o rendimento escolar de crianças brancas e negras, verificando a desigualdade que invariavelmente favorece os brancos, em detrimento dos negros. De acordo com a autora, as pesquisas mostram, desde a década de 1980, que a escola que negros e pobres frequentam não é exatamente a mesma escola de brancos e não pobres, o que a leva à hipótese de que teríamos uma segregação racial disfarçada, de difícil percepção.

Também a pesquisa de Patto (1991), bastante reconhecida no meio acadêmico, problematizou as condições em que ocorre o chamado fracasso escolar, o qual atinge em sua maioria as crianças negras. Ao longo do século XXI, trabalhos como os de Cavalleiro (2000), Souza (2002), Oliveira (2004) e Trinidad (2011) vêm focalizando os problemas raciais observados entre as crianças de 4 a 5 anos e entre elas e os adultos, em instituições de educação infantil. Destaca-se, ainda, uma interessante investigação em que Carvalho (2004) redimensionou as análises anteriormente feitas. A autora concluiu que a produção cotidiana do fracasso escolar atinge uma maior porcentagem de meninos do que meninas, sendo eles, em geral, negros e/ou pobres. Em sua interpretação, as diferenças no desempenho escolar entre meninos e meninas estão bastante associadas com as desigualdades de classe, gênero, raça ou de cor.

Nessa pesquisa, o conceito de pobreza é concebido como um fenômeno multidimensional e inter-relacionado, de modo que a sua compreensão deve levar em conta tanto os contextos econômicos e sociais como a diversidade de culturas e os inúmeros fatores que variam em função de questões como idade, gênero, raça, sexualidade, nacionalidade. Conforme Vêras (1999), a pobreza pode ser entendida como a privação de emprego, de meios para participar do mercado como consumidor, falta de bem-estar, de direitos, liberdade, esperança e demais fatores essenciais a uma vida com dignidade. A autora também ressalta que

[...] a pobreza recebe, hoje, uma dimensão moral, não oferecendo mais alternativa e nem mesmo a possibilidade remota de ascensão social. Mesmo havendo certa relatividade na demarcação entre ricos e pobres, parece haver uma con-

denação irremediável à pobreza, o que faz com que os pobres prefiram não se reconhecer como tais. (VÉRAS, 1999, p. 38).

Por sua vez, utilizamos o conceito de “raça social” conforme a concepção de Guimarães (2003), isto é, em sua dimensão sociológica, a qual é caracterizada como constructo e forma de identificação social, que, apesar de se basear em uma falsa explicação biológica, é bastante eficaz na produção, manutenção e reprodução social de diferenças e privilégios. Assim, afirma o autor que

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

Observamos que a classificação racial elaborada pelas pessoas apoia-se não só na aparência (considerando fenótipo, como cor da pele ou tipo de cabelo) e na ascendência, mas também na condição socioeconômica, sendo, portanto, fluida e variável, com possibilidades de se ultrapassar a linha de cor através da combinação entre aparência e *status* social. Assim, fica evidente a influência de uma classificação racial fluida e variável na demarcação de diferenças e desigualdades raciais. Neste estudo, adotamos a classificação por cor baseada nas categorias usadas pelo IBGE: branca, parda, preta, amarela e indígena.

Para proceder a tal análise e reconhecer quais eram os significados que atribuíam às suas experiências escolares, em relação às questões raciais e da pobreza, valemo-nos das teorizações propostas pelos historiadores Roger Chartier e Michel de Certeau. Chartier (1990) ressalta que é no cotidiano que as práticas e representações são criadas, recriadas e improvisadas. Certeau (1994, p. 41), por sua vez, elucida os processos com que os sentidos para os ordenamentos sociais são cotidianamente reinventados (táticas dos dominados), sob variadas formas, por aqueles que estão presos em redes de “vigilância” e poder (estratégias dos dominantes). Por fim, consideramos a perspectiva de análise de discurso de Bakhtin (2006), o qual alerta para as diversas vozes que o atravessam, sinalizando para a importância dos contextos extraverbais, na análise dos enunciados.

A palavra com as crianças: quando a diferença se transforma em desigualdade

Ao buscar a “palavra” das crianças ou, então, “dar voz às crianças”, pudemos verificar que o significado daquilo que dizem pensar, fazer ou sentir não estava isento da presença de outras vozes com quem partilham a experiência da vida social, inclusive a voz dos pesquisadores. Não podemos nos supor inocentes, portanto, em relação àquilo a que nos remete Walter Benjamin (1995), quando trata da distância entre o narrador e aquele que procura traduzi-lo, visto que estas serão por ele re-presentadas com a submissão ao seu próprio crivo teórico e político, fundado nas questões que ele propõe para a vida (CABICEIRA; MOREIRA, 2007).

A escola pública investigada atendia aproximadamente a 1.000 aluno(a)s do ensino fundamental e médio, nos turnos da manhã e tarde, com condições de funcionamento razoáveis, comparadas a outras unidades de ensino do Município. As crianças focalizadas na pesquisa frequentavam a escola no período da manhã, sendo 12 meninos e 14 meninas. Em seu plano de Gestão Quadrienal, constava: “[...] o bairro possui pouca infraestrutura e o contexto socioeconômico e cultural é desfavorecido: a carência é explícita e o cenário é de vulnerabilidade social e juvenil”.

As seguintes crianças participaram das entrevistas: 1) Adriana, preta, a única garota na classe com a pele mais escura, muito pobre, com renda familiar de R\$ 150,00; 2) Tânia, parda, com a pele mais clara que a de Adriana e com renda familiar de R\$ 700,00; 3) Marina, parda e, entre as crianças da 4ª série estudada, a que possui maior renda familiar declarada – R\$ 1.400,00; 4) Miriam, branca e com renda familiar de R\$ 600,00; 5) Renan, pardo, com renda familiar de R\$ 845,00; 6) Diogo, pardo, com renda familiar de R\$ 380,00; 7) Renato, branco, com renda familiar de R\$ 200,00. A classificação de cor/raça citada acima é a das crianças e a caracterização de sua condição econômica como mais ou menos pobre é aquela percebida pela pesquisadora. As crianças foram selecionadas considerando, em primeiro lugar, a sua concordância e desejo em participar. Também se levou em conta sua condição econômica e percepção de cor – preta, parda e branca. Eram, ainda, aquelas que foram observadas vivendo situações de discriminação, durante a pesquisa.

À primeira vista, a condição socioeconômica das crianças era bastante homogênea, pois todas eram provenientes de famílias de baixa renda. No entanto, ao nos aproximarmos delas, e de cada uma delas, logo verificamos que, mesmo entre as crianças mais pobres, se viam diferenças e desigualdades econômicas, que, embora quando sutis, induziam relações também desiguais e, conseqüentemente, tratamentos diferentes entre elas e entre elas e os adultos. Ali, onde todas as crianças têm uma situação econômica bastante desfavorecida, pudemos observar a desigualdade entre os desiguais.

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

Entre as crianças, tais particularidades eram extremamente valorizadas. Todos/as eram pobres, mas uns/umas eram considerados mais pobres do que outros/as, visto que outras marcas culturais eram a elas associadas, dependendo do contexto de vida de cada uma e de quem as classificava. Isto é, em função de serem percebidos como preto(a)s ou pardo(a)s, bons/boas ou maus/más aluno(a)s, meninas ou meninos. Durante a entrevista, Renato, garoto branco na sua percepção, fez as seguintes considerações:

- Quem você acha que é pobre na sua sala?
[...] a Adriana, porque ela tem uma casa que é atrás... Tipo um terreno baldio e na frente tudo cheio de capim, essas coisas... Onde ela mora tinha tipo um

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

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

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

Eu não acho que sou pobre, porque eu tenho uma casa para morar, eu não tenho dificuldade assim de nada, a minha mãe me dá quase tudo que eu quero.
- Quem você acha que é negro(a) na sua classe?
A Adriana, o Diogo e o Rafael.

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

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

Em relação à atribuição de cor, as crianças foram, inicialmente, indagadas sobre sua cor/raça através de uma questão aberta e direta: “Qual a sua cor?”. O resultado foi o seguinte: 19% ou 5 crianças se declararam brancas; 4% ou 1 criança se declarou parda; 8% ou 2 crianças se declararam morenas claras; 23% ou 6 crianças se declararam morenas; 12% ou 3 crianças se declararam morenas escuras; 15% ou 4 crianças se declararam mulatas; 4% ou 1 criança se declarou da “cor da pele” e 15% ou 4 crianças não compareceram, no dia da aplicação da questão.

Em seguida, as crianças receberam um papel com a pergunta “Qual a sua cor?” e alternativas de acordo com a classificação do IBGE – branca, parda, preta, amarela, indígena. Responderam da seguinte forma: 14 pardas, 1 preta, 5 brancas, 1 indígena; 4 não estavam presentes, no momento da aplicação, e 1 criança não assinalou nenhuma das alternativas, preferindo escrever no papel que era morena.

Observamos que aquelas que se identificaram por diferentes tons de cor da pele, a propósito de sua cor, através do uso de questão aberta, se autodeclararam pardas, quando questionadas no modelo do IBGE. Por outro lado, as crianças que se declararam brancas o fizeram, quando da utilização das duas propostas de questões.

De acordo com as crianças, obtivemos: 54% de crianças pardas, 19% brancas, 4% pretas, 4% indígenas e 15% não declaradas, pois não estavam presentes na aplicação da questão.

Em face das variadas classificações de cor expostas acima, vale ressaltar a observação feita por Piza e Rosemberg (2002, p. 104), que, por se tratar de uma relação, quando classificamos o outro, temos que considerar as nossas características e a forma como nos classificamos. As crianças ouvidas na pesquisa acerca de sua pertença racial, ao serem questionadas sobre sua cor e/ou raça, apresentaram um modo de classificação racial múltiplo e destacaram o termo *moreno* para a sua autodeclaração de cor. Para algumas crianças, os termos *preto* e *negro* são entendidos como formas negativas de classificação, sendo, portanto, desvalorizados. Diogo, um garoto que se autoclassificou como moreno escuro, ao ser indagado se havia alguém negro e/ou preto na sua classe, respondeu:

Ninguém... Assim, tem gente morena que nem eu. Eu não sou negro, sou moreno. Tem gente morena. A Tânia é morena. Chamar alguém de negro é muito feio, né? Tem gente que não fala negro, fala preto. Eu acho que é uma falta de educação, por causa que tem gente que chama a Adriana, a Tânia e até eu de preto, né? Tem pessoa que fala: "Sai daqui, seu preto, seu neguinho sarará". Só que nós (sic) fala pra professora e a professora fala pra nós (sic) ir na delegacia dar parte. (Diogo, ago./2007).

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

Tal fato nos levou a questionar a percepção e o sentimento de pertença racial dessa criança, ou seja, no sentido de que, dependendo do contexto colocado, ela se classifica de um modo ou de outro. No meio das outras crianças e entre os adultos que estavam ao redor, naquela ocasião – algumas mães, a professora, a pesquisadora – Marina não admitiu pertencer à mesma cor de Adriana, que se autoclassifica como preta e/ou negra e que, também, é percebida dessa forma pelo(a)s colegas. No entanto, em outros momentos, ela mesma se classificou de modo diferente. Acreditamos que Marina, assim como outras crianças, entende de maneira distinta as associações comumente feitas entre as categorias cor e raça. Marina não se percebe preta, mas de cor mais clara que Adriana e, por isso, se classifica como mulata ou parda. Mas, quando foi utilizada a palavra negra(o) para perguntar quem era assim, na sua turma. Marina provavelmente entendeu não como cor, mas como raça, pois se declarou negra, assim como Adriana. Estas são reflexões que demandam muitas investigações, pois, perante tal situação vivenciada por Marina, fica evidente

também o caráter relacional das identidades raciais, conforme expresso por Piza e Rosenberg (2002, p.93): “[...] a incessante troca entre o olhar de si e o olhar do outro que (in)forma o campo da identidade racial”.

Assim, a ideia de cor enquanto “[...] metáfora acionada para demarcar diferenças e desigualdades com base na raça” (CARVALHO, 2005, p. 81), permite a compreensão das dificuldades apresentadas por algumas crianças e observadas durante este estudo, no momento de decidirem qual a sua cor/raça. Algumas crianças perguntavam à pesquisadora qual era a sua cor ou o que deveriam colocar como resposta. Paulo, ao responder à questão com as opções do IBGE, perguntou se poderia escrever outra coisa, sendo orientado para que colocasse a cor que ele achasse que era. Paulo escreveu cor de pele. Renato, um garoto branco, sem traços orientais – na nossa percepção –, ao ser indagado sobre quem era branco/a na sua turma, durante a entrevista, respondeu da seguinte forma:

- Quem você acha que é branco(a) na sua turma?
- Ah! O Lucas e o Alex.
- E, você não?
- Eu não. Eu sou do tipo amarelo. A família do meu pai é espanhol e a minha mãe italiano.

Quanto às relações vivenciadas pelas crianças, na escola, destacamos alguns eventos verificados durante a permanência junto a elas. Indagamos sobre seu convívio com os garotos e garotas da turma, se gostariam de mudar alguma coisa e, em caso afirmativo, o que mudariam. Também responderam sobre suas relações com a professora. As duas garotas reconhecidas como pretas pelos demais colegas – Adriana e Tânia – declararam que as relações com os garotos e garotas da turma não são boas, pois ambas são vítimas de brincadeiras, das quais não gostam, como: tapas, apelidos discriminatórios, xingamentos, gozações e maus tratos, envolvendo até mesmo seus familiares. Coincidentemente, as duas garotas citaram um colega chamado Paulo como sendo o único amigo com quem se relacionam bem. Paulo é o garoto que se declarou da *cor de pele*, bastante pobre, com baixo desempenho escolar, segundo a professora. Calado, mantinha-se sempre isolado em seu lugar, sentado, só, muito prestativo – auxiliava a professora em diversas tarefas, mas pouco participava das atividades de aprendizagem. Paulo faz parte de um pequeno grupo, juntamente com Adriana, Tânia e Diogo. Os quatro colegas estavam sempre juntos, apesar de Paulo e/ou Diogo se desentenderem algumas vezes com as duas meninas. Estes, assim como outros garotos da classe, faziam brincadeiras que não lhes agradavam, principalmente Adriana, que, às vezes, era chamada de *pão torrado* e *cabelo de vulcão*, em referência a sua cor e cabelo, respectivamente.

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

Tânia pegou dois pães. Enquanto saboreia um, o outro está sobre a mesa. Adriana coloca a mão no seu pão e chama-a de gulosa, por ter pegado dois. Tânia diz que é para Adriana tirar “as patas gordas de cachorro” do pão dela. Paulo, que

até então estava quieto, comendo seu lanche, também xinga Adriana de *pão torrado*. Os quatro continuam repetindo esses xingamentos, cujo alvo é Adriana, enquanto comem seus lanches. Ao terminarem, saem juntos e vão se sentar nas escadas que dão acesso ao prédio principal e ficam por lá, conversando e rindo. Na minha classe, o Raul fica chamando a Adriana de *macaca*... Ele e o Vítor. E o Vítor xinga ela de *neguinha do cabelo duro*. (D.C., jul. 2007).

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

“Ah! Principalmente com o Daniel e o Vítor... Se eles fosse legal! Porque eles gostam de ficar zuando a mãe dos outros. A mãe da Adriana, porque ela trabalha lá no lixão. Mas ela não trabalha lá. Traz coisas de lá. E ficam zuando a Adriana”. (Tânia, out. 2007).

Da mesma forma que Adriana e Tânia, Marina, parda, declarou também não se relacionar bem com os colegas de classe, por motivos semelhantes, ou seja, porque os garotos batem, xingam e maltratam as garotas. Durante a entrevista, Marina declarou:

Assim, têm uns colegas que eu gosto e têm alguns que eu não me dou bem. Gostaria de fazer todo mundo ser meu amigo e todo mundo ser amigo de todo mundo. Os meninos são grossos, porque eles ficam batendo nas meninas, maltratando as meninas (jul. 2007).

Miriam, branca, por sua vez, diz que tem muitos amigos entre os colegas de sala, mas também não deixou de mencionar que alguns garotos “mexem” com as garotas, batem, xingam e provocam. Segundo Miriam, “[...] eles xingam, falam: gostosa! Falam palavrão. A professora não escuta, mas, quando ela escuta, ela briga com eles”. (Miriam, out. 2007).

Os dois garotos entrevistados manifestaram os conflitos que permeiam suas relações tanto com os garotos como com as garotas. Renan nomeia os garotos que se envolvem em conflitos de briguentos e as meninas de barraqueiras, palavras indicativas de um juízo mais rigoroso sobre as meninas, cujas reações nos momentos de briga são analisadas em função de práticas tidas como próprias ou impróprias para as mulheres. Outros depoimentos, porém, destacam ações de boa convivência e como valorizam e apreciam as amizades.

- Como você vê o comportamento dos meninos da sua classe? E das meninas? Têm uns meninos que são briguentos, têm uns que não são. Têm umas meninas que é barraqueira e têm umas que não é. (Renan, out. 2007).

- Como é a sua relação com os colegas da turma?

Acho que boas... Eu converso só com a Adriana, com o Paulo e com a Tânia e o Renato, o Lucas e o Renan. Por causa que é assim... Eles quer (sic) ser sempre metidos, quer ser rico, não é. Também é assim: ninguém é rico aqui. Só Deus é rico. [...] A maioria dos meninos da turma é muito chato e também quer dar uma de rico. (Diogo, out. 2007).

Conquanto seja importante para as crianças o bom acolhimento pelos colegas e a valorização pessoal, notamos que Tânia, Diogo, Renan e, principalmente, Adriana, que carregam o estigma por serem identificado(a)s como preto(a)s, por terem pele mais escura, ficam à mercê de percepções e relações que lhes marcam um lugar socialmente diferenciado. Evidenciam-se, portanto, as relações conflituosas entre garotos e garotas negros e negras, negro(a)s e branco(a)s, pautadas por preconceitos

e discriminações raciais, além de atravessadas pelas diferenciações baseadas em seus critérios de distinção entre pobreza e riqueza.

Ao conviver com as crianças, observando-as e ouvindo-as, concluímos que, quando as garotas negras – pretas e pardas – apresentam seus argumentos para explicar por que não se dão bem com o(a)s colegas de turma e o que fariam, se pudessem mudar algo nessas relações, na realidade, o que almejam mesmo é serem aceitas por seus colegas e não sofrerem com as discriminações que acontecem na escola, devido a sua cor de pele e tipo de cabelo.

Miriam, branca, declarou não querer mudar nada nas relações com os colegas da turma e afirmou ter muitos amigos, apesar de se indispor com os garotos, em alguns momentos, conforme citado anteriormente. Nesse sentido, observamos que, enquanto a garota branca declara ter muitos amigos, as garotas negras praticamente não têm amigos no grupo, sendo que, somente dois garotos – um negro e pobre como elas e outro branco, pobre e com baixo desempenho escolar – são elevados à categoria de colegas. A garota parda, por sua vez, ao dizer que gostaria de mudar as relações, fazendo todo mundo ser seu amigo, deixa evidente que ali ela também tem poucos amigos, assim como as garotas percebidas como pretas pelos demais.

As crianças e a professora: “Dá a impressão que vocês se sentem fora da classe. Vocês duas estão num mundo que não é da classe!”

A presença e as falas da professora são destacadas nesta seção sempre em função de demonstrar as ações e reações das crianças, quando em relação com ela. As atitudes discriminatórias e excludentes notadas em suas atitudes, de tão rotineiras e habituais, indicam que não percebe e nem reflete sobre os seus efeitos.

Durante as entrevistas, as crianças relataram alguns fatos envolvendo a professora, assim como igualmente observado pela pesquisadora, que indicavam o descontentamento do(a)s aluno(a)s quanto à maneira como eram tratados por ela. Retomamos alguns depoimentos do(a)s estudantes, bem como registros feitos no diário de campo, durante as observações.

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

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

Nesse momento, a porta se abre e chega a professora Maria. As crianças gritam alto. Uma garota corre para abraçá-la. Um garoto também. Ela retribui o abraço. Ambos são brancos. Débora, branca, conta para a professora que Adriana e Tânia estão brigadas. Em seguida, a professora faz a correção de uma atividade na lousa. Adriana levanta o caderno e diz: terminei professora! Fala três vezes e a professora Maria não lhe dá atenção. Adriana, então, fala as respostas de seu exercício, conforme a professora vai corrigindo as questões na lousa. Mas

sua voz é encoberta pela de Débora, que fala mais alto as suas respostas para a professora, que as escreve na lousa. Adriana se desinteressa e começa a brincar com Diogo, através de sinais. (D.C., jun. 2007).

A professora fala com Tânia: “Tá brincando?” É por isso que ficou desse jeito, sem aprender a ler! (D.C., jun. 2007).

Adriana arrotou alto, sem querer. Algumas crianças ouviram e riram. Tânia chama a professora meio que reclamando, mas baixo. Não me pareceu que ela tivesse a intenção de se fazer ouvir, de fato. No entanto, a professora percebeu o que se passava, interrompeu o que estava fazendo e irrompeu a falar bastante brava e em tom alto. “Eu não quero saber, Tânia! Não é essa a nossa conversa, agora! Fala, Tânia, agora! O que é que está acontecendo que você interrompeu a aula? Pra eu dar atenção para as tranqueiras que vocês estão fazendo aí? Desde o primeiro dia de aula você não mudou nada! Dá a impressão que vocês se sentem fora da classe. Vocês duas estão num mundo que não é da classe! Fora da classe...” (D.C., jul. 2007).

Em outra ocasião, Adriana vinha faltando às aulas por vários dias e, então, ao ser questionada sobre o motivo do não comparecimento da aluna, a professora declarou:

Ela é assim mesmo; tem época que ela ganha roupas e vem toda arrumadinha e senta aqui na frente... Fedida! Não toma banho, acho. Nem de noite e nem de manhã. Ninguém aguenta. Depois, ela vai lá para o fundo e aí começa a faltar. (Professora, set./2007).

Sendo indagada quanto a já ter visto alguma criança ser tratada de forma diferente pelos colegas, a professora declarou que as crianças se agrupavam de acordo com características semelhantes e, para ela, o(a)s aluno(a)s assim o faziam naturalmente, ou seja, ela considerou que as crianças eram tratadas de forma diferente e, portanto, se reuniam com pares semelhantes. “Há o grupo composto pelas crianças negras, por exemplo.” “Não há conflitos por isso”, a professora declarou. “Os alunos se mantêm nos grupos com características semelhantes e trabalham bem” (E., ago. 2007). Contrariando suas próprias declarações, quando perguntada se já havia visto alguma criança ser tratada de forma diferente por ser negra, a professora respondeu: “Não, nesta escola há muitos negros, o que inviabiliza a discriminação por cor preta”. Novamente, notamos que a manutenção de comportamentos excludentes e discriminatórios pode ocorrer de forma despercebida, visto que professores(as) interiorizaram determinados sistemas de representação os quais não foram problematizados nem mesmo em sua formação profissional, de modo que continuam distantes de reflexões capazes de transformar suas compreensões de mundo.

Durante as aulas, registramos várias situações em que as intervenções da professora se davam de forma diversificada, quando se tratava de lidar com as crianças negras e/ou pardas, pobres e de baixo desempenho escolar. Lembramos que essas crianças eram identificadas como pobres pelas demais crianças também devido às roupas rasgadas ou sujas que usavam. As brancas e/ou pardas, em melhores condições econômicas e com melhor desempenho escolar, eram abordadas com mais atenção e elogios, conversas amigáveis, olhares carinhosos, brincadeiras e, ocasionalmente, pelo contato físico, através de abraços, beijos e cuidados, evidenciando afeto.

Inversamente, as crianças negras, pardas e pobres eram tratadas com atitudes pouco amigáveis, inibidoras, sem elogios, sem olhares carinhosos, sem brincadeiras, sem conversas amigáveis e sem contato físico, afagos ou abraços. Adriana e Tânia, de pele mais escura e pobres, recebiam menos atenção por parte da professora. Adriana, além de preta e pobre, apresentava baixo desempenho escolar, enquanto Tânia, em pior situação, não lia e nem escrevia – não estava alfabetizada. Renato, branco, indicado como o melhor aluno, o mais inteligente, era elogiado e admirado pela professora que, ao falar com ele, demonstrava apego e estima, tal como ocorria com as melhores alunas da classe, também brancas ou, quando muito, pardas, de pele mais clara.³

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

Adriana deixou evidente o seu desagrado, pois disse que, para ela, tudo deveria mudar na escola, desde a diretora até a professora, da qual declarou não gostar, “porque ela é muito brava”. Tânia ainda revelou que não gostava de nada na sua professora e, ao ser indagada sobre o porquê, não quis responder, declarando apenas “porque sim”. As duas garotas fizeram evidenciar seus sentimentos negativos em face das experiências hostis que as atingiram ou a outros colegas de classe, quando tratados pela professora com gritos e palavras duras e agressivas. Convém lembrar que tais situações podem gerar baixa autoestima e/ou antipatia, desestimulando o interesse para a aprendizagem.

Nas primeiras horas do dia, Tânia ficava quieta, deitada sobre o braço na sua mesa de trabalho e, não raro, de olhinhos fechados, chegava a tirar uns cochilos, mas quando alguém mexia com ela, zangava-se. Ela mesma dizia que era mal humorada pela manhã... lá pelas 9h, Tânia abria o seu caderno e começava a desenhar. Independentemente da aula ministrada; o livro indicado pela professora ficava aberto sobre a carteira e ela permanecia desenhando em seu caderno. Às vezes, Tânia, bem como outras crianças, colocava o livro de pé para que a professora não visse que fazia outra coisa – no caso dela, desenhava. (DC, jun. 2007).

As crianças, ao contrário do que pensa a professora, não gostavam quando ela gritava ou ficava brava com eles. Certa ocasião, a professora havia confidenciado que “eles não ligam se você fica brava com eles. São insensíveis. Não sei o que acontece com eles” (D.C., set. 2007). Durante as falas das crianças, foi possível identificar uma compreensão crítica sobre as atitudes da professora com respeito aos garotos e garotas percebido(a)s como negro(a)s, como, por exemplo, quando Tânia relata o fato de a professora ter dado gel para Adriana passar no cabelo e ela dizer que “não

3 Tais resultados se somam àqueles que também foram obtidos em pesquisa de Cavalleiro (2001, p. 147).

quer”, “não precisa”; ou quando Diogo comenta que a professora fica mandando a Adriana arrumar o cabelo.

Quando a professora chamava a atenção de Adriana, para que arrumasse o cabelo, chegando mesmo a trazer-lhe gel, intencionalmente ou não, estava desconsiderando uma característica inerente à raça negra, ou seja, o cabelo crespo. Não que Adriana não pudesse ter o cabelo arrumado com o gel ou sem ele, mas a prática adotada pela professora fazia supor às crianças que o cabelo crespo era feio, desajeitado, ao mesmo tempo em que valorizava outro tipo de cabelo. As características particulares das crianças não eram valorizadas, uma vez que as diferenças entre elas eram consideradas a partir dos ideais de homogeneidade e normalidade vigentes. Assim é com o cabelo crespo de Adriana, com o comportamento de algumas meninas tomadas como conversadeiras e assanhadas, com o menino visto como delicado ou com a menina que, ao vir “toda bonitona”, no entender da professora, provoca os meninos e ainda quer brigar com eles, ou seja, a “culpa” é da menina. Segundo relatos das crianças, a professora é quem mais indica o mau comportamento das garotas, nomeando-o e atribuindo-lhe significados de gênero que são repetidos por elas. Neles, as meninas são vistas como “assanhadas” e “sexualizadas”.

A Beatriz é a mais assanhada da sala. Esses dias a professora brigou com ela. Assim, por causa que ela fica com brincadeira com os meninos. Ela e mais umas meninas, só que as outras meninas não é (sic) nem santa, elas brinca (sic) por causa que a Beatriz chama e depois assim, pra não querer desfazer a amizade, né? Aí a Beatriz fica com brincadeira na hora do recreio, brincadeira com os meninos... Tem dia que só fica ela no meio de um monte de menino. Assim, ela fica correndo com os meninos. Ela senta perto de um monte de menino. Também eu sei que o certo era ela ficar no meio de menina, não é? Ah, porque a professora já brigou com ela por causa disso... Que não pode ser isso. (Diogo, out. 2007).
As carteiras estão ocupadas por duplas de meninos e meninas. Rita fala alguma coisa para a professora sobre um menino. O menino diz: “Cala a sua boca!” Ao que Rita retruca: “Vem fazer eu calar!” A professora não intervém... Comenta alto: “A Rita vem toda bonitona para a escola.” (D.C. jun. 2007).
Dos meninos eu acho o Artur mais bonito. Assim, eu acho ele bonito, mas ele é meio esquisito. Ele tem um jeito assim... Ele não tem jeito de homem. É por causa que ele é loiro, é mais branquinho e ele tem o olho azul. Ah! Sei lá! Assim... Ele é meio delicado. (Marina, out. 2007).

As situações descritas desvelam perspectivas que se constituem em meio às normas e regras de sociabilidade tanto escolares como não escolares. No entanto, na escola, as crianças encontram-se reunidas, e é no âmbito de suas interações que os modelos identitários e binários de gênero e corpo são aprendidos, reforçados, vigiados e controlados. Como já constatado em outros estudos de uma das autoras (MOREIRA; SANTOS, 2004), as ações de indisciplina escolar das meninas são associadas com “assanhamento e sexualidade precoce”, enquanto a não correspondência a um determinado estilo corporal, tanto de meninas como de meninos, leva a suspeição quanto as suas sexualidades (MOREIRA; CUNHA, 2008).

O controle da professora sobre as crianças acontece até mesmo nos momentos em que elas poderiam ter liberdade para brincar, no recreio, ou outros tempos livres de tarefas escolares. Por sua vez, as próprias crianças, repetindo a postura dos adultos, exerciam controle umas sobre as outras, reportando à professora os comportamentos e brincadeiras tidos como inconvenientes ou impróprios para meninas

ou meninos. Na classe, a professora chamava a atenção daquelas crianças que se comportavam mal no recreio. E as meninas, principalmente, recebiam sermões por brincarem com os meninos, por correrem atrás dos meninos ou por darem trabalho aos inspetores, quando deveriam, segundo a professora, ficar sentadas e bem comportadas como as meninas deveriam ser. Assim, costumeiramente, talvez por não terem maior liberdade para decidir sobre o que desejavam fazer, em seus tempos livres, algumas crianças estendiam seus tempos de brincar e exercer sua criatividade e imaginação para o tempo em que “deveriam” exercer seu ofício de aluno, em sala de aula (PEREIRA, 2015). Por conseguinte, realizavam brincadeiras onde representavam situações imaginárias, deixando emergir a singularidade de seus desejos e vontades.

Enrolou a blusa e colocou-a dentro do casaco de moletom, dando-lhe o formato de um bebê imaginário que, em seguida, ajeitou no braço e começou a ninar. Depois, deitou o bebê imaginário sobre suas coxas, escondido pela carteira, de modo que a professora não o visse. Tentou pegar o gorro rosa de sua colega, para colocá-lo em uma das extremidades daquele misto de embrulho e bebê, simulando sua cabeça, mas Marina não deixou. Marina também brinca com seu estojo revestido por uma blusa, como se fosse um bebê, e pega o gorro que Bete queria e o coloca em seu bebê. Marina deixa seu bebê imaginário sobre a carteira, enquanto Bete coloca o seu sobre o colo. Bete finalmente começa a escrever, mas, de vez em quando, pega o bebê no braço e o embala, sem que a professora perceba. (D.C. jun. 2007).

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

As ações e reações das crianças são diversas. Notamos como se posicionam, reagem, atacam e se defendem, demonstrando seu agrado, desagrado, concordâncias, discordâncias e desejos. Nesses momentos, fazem valer sua visibilidade e “perturbam” o ambiente escolar. Em outros, porém, suas reações são de outra forma: silenciosas, ocultas e caladas, escondendo-se atrás de livros para desenhar, dormindo, brincando uns com os outros, disfarçadamente, inventando brinquedos e mundos imaginários. Enquanto corre a aula proposta pela professora, elas procuram manter-se invisíveis na sala de aula. Mesmo que não tenha este mesmo entendimento de tais ocorrências, com o seu modo de se expressar, a professora corroborou nossa constatação de tal fato: “Dá a impressão que vocês se sentem fora da classe. Vocês duas estão num mundo que não é da classe! Fora da classe...”

O que se observa é um campo de tensões a caracterizar o campo das relações sociais seja na infância ou em outra fase da vida. Tal como sugerem Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), o que incomoda, nas escolas, é a diferença que insiste em se visibilizar, perturbar e desarranjar o ideal educacional que se pauta pela ideia de identidades fixas, únicas e homogêneas.

Considerações Finais: a diferença e a desigualdade na vida de diferentes crianças

Considerando que o grupo investigado tem características particulares e, portanto, não se generaliza para todas as crianças aquilo que observamos, esta

pesquisa permitiu entender que as crianças, independentemente da cor/raça: 1) dizem que vêm à escola para aprender, para brincar, encontrar amigo(a)s e também para ter um futuro melhor, que as prepare para o trabalho; 2) as crianças sabem exatamente o que a professora espera delas: “que façam tudo certinho”, “que copiem tudo direitinho”, “que se comportem”, “que façam sozinhas”, “que não briguem” etc.; 3) as crianças negras, pretas e pardas, pobres e com histórias de fracasso escolar sofrem maiores discriminações na escola, também por parte dos colegas; 4) o padrão de beleza almejado pelas crianças negras corresponde ao do homem e da mulher branco(a), que é valorizado igualmente pela criança branca; 5) a cor/raça para as crianças pretas e pardas tem um caráter relativo e variável; 6) independentemente da cor/raça e/ou classe social, garotos e garotas entrevistado(a)s demonstraram ter percepções semelhantes de raça/cor.

Olhar para as relações escolares, utilizando-nos de lentes centradas nos marcadores de raça/cor e pobreza, conforme se realizavam no cotidiano dos alunos e alunas de uma única sala de aula, possibilitou observar mais detidamente como diferentes crianças lidam com as práticas que envolvem aquelas diferenças. Averiguamos que estas tanto estimulavam relações desiguais e hierárquicas entre as crianças, como provocavam múltiplas reações, no sentido de reinvenção do cotidiano escolar. Além disso, conforme indicado, as crianças manifestavam um modo particular de lidar com os conflitos.

Tornou-se notório que as discriminações, os comentários e os diversos olhares sobre o pertencimento racial, sobre as particularidades culturais e suas expressões no corpo e estética negra são desafios enfrentados pelas crianças, no cotidiano de nossas escolas. Tal caracterização se completa com as manifestações das situações de pobreza, pois, em geral, elas são pobres e negras: falta de moradia, higiene, não acesso aos bens de consumo etc. Também é ostensivo o quanto elas não são ouvidas e nem consideradas, nos diversos espaços institucionais que habitam, entre os quais a escola.

Foram observadas fronteiras a marcar e distinguir as identificações de raça/classe entre crianças brancas, negras e pardas e entre as com piores ou melhores condições econômicas e sociais de vida, percebendo-se o uso de variados critérios de hierarquização: quem tem casa de alvenaria é menos pobre de quem tem casa de madeira, por exemplo; ou quem tem a pele mais clara será mais bem aceito entre as próprias crianças. Segundo Renato, Adriana é pobre, pois sua casa é um barraco, enquanto ele seria menos pobre que ela, pois sua casa é de madeira. Enfim, as próprias crianças reafirmam as desigualdades conforme as diferenças que estabelecem entre as condições materiais e culturais existentes entre elas.

Diante de tais constatações, entendemos que as diferenças e desigualdades constituídas nas interações entre as crianças e entre estas e os adultos comportam arranjos diversos, de acordo com cada situação experimentada no espaço escolar, o que comprova a ideia de que não existem identidades únicas, fixas e homogêneas.

Os processos de subjetivação dos atores sociais são constituídos de forma múltipla e maleável e em consonância com a particularidade dos contextos em que ocorrem, de modo que as crianças se apropriam dos padrões de normalidade prevalentes, utilizando os elementos culturais e recursos pessoais à sua disposição.

À vista disso, quando provocadas, as crianças participantes desta pesquisa ora resistiam e respondiam, retornando as ofensas, ora desistiam de argumentar e

buscavam a invisibilidade. De qualquer forma, nas entrevistas, atestaram o desejo de mudanças nas relações vividas na escola. Elas resistiam e reinventavam as representações, recusando a sujeição e indicando para novas possibilidades de vida.

Negar que se vive em condições tão desamparadoras, humilhantes e excludentes é uma das respostas que as crianças oferecem às provocações, à indiferença ou menosprezo. Por sua vez, as chacotas devido aos sinais da pobreza, à cor da pele e ao cabelo também provocavam revides, desforras e agressões. Isso ocorria, porém, no âmbito de um convívio cotidiano em que, habitualmente, brincavam umas com as outras através de provocações, zombarias e desafios. Assim, muitas vezes, estavam brigando e logo depois conversando e rindo juntas. Embora já revelem perceber a diversidade sociocultural desde a educação infantil, conforme certas pesquisas já apontaram, esta é uma característica interessante e que merece ser mais bem examinada, visto que aí podem se encontrar brechas para a compreensão das particularidades do protagonismo e das ações das crianças, levando-se em conta que as experiências da infância costumam ser marcadas pela ludicidade, imaginação e inventividade.

Enquanto algumas crianças demonstram perceber seu pertencimento étnico/racial, a maioria delas não se reconhece como negras e pobres e sofrem de forma calada as situações vexatórias que vivem. Adriana é um caso que revela o exercício de aceitação/acomodação e resistência em uma mesma pessoa. Ela se torna evidente, reagindo e fazendo-se impor nos momentos em que é provocada pelos colegas da sala ou, então, toma a forma oculta, quando parece desistir daquilo que é oferecido para as outras crianças e não para ela, em sala de aula. Ao enfrentar os colegas, quando estes mexiam com ela, Adriana não negava sua cor/raça. Adriana briga, se defende, ataca, se impõe, em muitos momentos – revela resistência, não aceita passivamente. Sua cor é aquela, seu cabelo é aquele, porém, até mesmo Adriana, em alguns momentos, parecia se sentir vencida e permanecia calada. Desistir e tornar-se “invisível” também é uma estratégia de Tânia, que se esconde atrás do caderno para desenhar. Ambas desistem de conseguir a atenção da professora com sua participação e constroem outro campo de relações na sala, saindo definitivamente daquele determinado pela professora.

Todos esses dados são importantes para conhecermos melhor o processo de escolarização dessas crianças, uma vez que este determina modelos de identificação social prioritários, em detrimento de outras possibilidades de ser, sentir e pensar. Os adultos tendem a ignorar as diferenças simbólicas, com base na cor e marcas da pobreza, as quais vigoram nas relações cotidianas da escola. A professora, no 5º ano, diante dos conflitos, dos xingamentos e discriminações, apelava para princípios de igualdade, alegando que todos eram iguais, tinham os mesmos direitos, que ninguém era melhor do que o outro, além de recorrer aos princípios cristãos. Em um lugar cuja organização deveria estar absolutamente comprometida com a educação de crianças e jovens, os educadores não dispõem de tempo para discutir e pensar sobre o sentido das próprias práticas.

Concluimos que, para elaborar discussões e propostas para a educação escolar, em relações raciais e outras, é importante refletir sobre a validade em proporcionar uma “fina escuta” do que dizem e pensam professore(a)s e aluno(a)s sobre relações e distinções sociais, com ênfase não apenas em raça e classe, mas também em outros marcadores sociais que a elas estão associados. É relevante, ainda, que deixemos

emergir as potencialidades e limites do campo conceitual e teórico, os quais balizam nossos olhares na busca de compreensão dos fenômenos sociais. Especialmente quanto às crianças, queremos reafirmar a importância em construir condições de possibilidade para que elas possam falar sobre suas dúvidas e desejos, sobre o que fazem e por que razões o fazem, nas relações entre elas. Enfim, proporcionar emergir suas curiosidades, imaginação e inventividade para, quem sabe, ver irromper algo novo em nosso mundo que prima pelo inacabamento. Isso motiva pensar sobre como operam as representações sobre o “outro”, o “diferente”, implica entender que não se trata apenas de “respeitar ou tolerar” as múltiplas e irreduzíveis diferenças. Referimo-nos ao seu entendimento político, uma vez que a potencialização das diferenças e de sua maleabilidade pode ser o caminho mais curto para avançar na direção de outras formas de vida, mais justas e menos hierárquicas. Se cabe à escola o papel de formadora dos pontos de vista social, político, ético e afetivo, tais categorias também devem ser continuamente discutidas e revistas. Almejamos uma escola que seja desafiadora, no sentido de fazer emergir as capacidades críticas e criativas tanto dos adultos como das crianças, as quais possibilitem a reinvenção da vida em todos os seus aspectos, no presente e no futuro.

Referências

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao> Acesso em 15 maio 2015.
- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, n. 2, p. 85-97, jul-dez 2011.
- AGUIAR, D. M. S. de. **Olhares de crianças sobre pobreza e raça nas relações escolares**. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2008.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995 (Obras escolhidas, v. 1).
- CABICEIRA, G. O.; MOREIRA, M. F. S. Representações sociais de crianças sobre gênero e sexualidade. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, XVI, 2007, Campinas. CD-Rom - **Anais do XVI COLE**. Campinas, SP: ALB - UNICAMP, 2007. v. 1.
- CARVALHO, M. P. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 77-95, jan./abr., 2005.
- CARVALHO, M. P. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.
- CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
- CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARTIER, R. **A História cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.
- FAZZI, R. de C. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

MOREIRA, M. F. S.; CUNHA, A. M. G. Garotas no futebol: trajetórias de gênero e sexualidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 8, 2008. Florianópolis. **Anais Eletrônicos...** Santa Catarina: UFSC, 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST71/Moreira-Cunha_71.pdf. Acesso em: 10 maio 2015.

MOREIRA, M. de F. S.; SANTOS, L. P. dos. Indisciplina, gênero e sexualidade: práticas de punição e produção de identidades. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, Arizona / México, v. 12, n. 69, p. 1-22, 2004. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n69/v12n69>> Acesso em: 20 maio 2008.

OLIVEIRA, F. de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. 112p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

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

PEREIRA, F. H. **Configurações do ofício de aluno**: meninos e meninas na escola. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01072015-104422/>>. Acesso em: 10 julho 2015.

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

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

SANTOS, B.S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B.S. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

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

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SOUZA, Y. C. de. **Crianças negras**: deixei meu coração embaixo da carteira. Porto Alegre: Mediação, 2002.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2011.

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