UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

KARINA FASSON

Raça, infância e escola: etnografia entre crianças em uma escola municipal de São Paulo

São Paulo
2017

KARINA FASSON

Raça, infância e escola: etnografia entre crianças em uma escola municipal de São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Profª. Drª. Márcia Regina de Lima Silva

São Paulo
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

F249 Fasson, Karina
Raça, infância e escola: etnografia entre crianças em escola municipal de São Paulo / Karina Fasson ; orientadora Márcia Regina de Lima Silva. - São Paulo, 2017.
154 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Sociologia. Área de concentração: Sociologia.

1. Sociologia das Relações Raciais. 2. Sociologia da Infância. 3. Lei 10.639/03. 4. Infância. 5. Discriminação racial. I. Silva, Márcia Regina de Lima, orient. II. Título.

FASSON, Karina. **Raça, infância e escola:** etnografia entre crianças em uma escola municipal de São Paulo. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição_____

Julgamento_____ Assinatura_____

Prof. Dr. _____ Instituição_____

Julgamento_____ Assinatura_____

Prof. Dr. _____ Instituição_____

Julgamento_____ Assinatura_____

Prof. Dr. _____ Instituição_____

Julgamento_____ Assinatura_____

Dedico este trabalho a todas as crianças da turma com quem realizei a pesquisa.

AGRADECIMENTOS

São tantos os agradecimentos que poderia escrever um texto do tamanho da minha dissertação só para isso.

Começo agradecendo à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP – número do processo 2015/09415-4) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelas bolsas concedidas para a realização desse trabalho. Agradeço também às crianças e à toda a equipe da escola estudada, por ter tornado possível esta pesquisa.

Agradeço àqueles que me encorajaram a prestar a prova do mestrado, me orientando sobre a prova e/ou se dispondo a ler meu projeto. Em especial, Alexandre Landim, Juliana Vinuto, Marcella Betti e Taís Rodrigues.

Aos amigos do Ibope Inteligência, que acompanharam minha decisão de deixar um emprego para me dedicar à vida acadêmica, e que permaneceram na minha vida. Principalmente Malu, Patrícia, Gláucia, Camila, Erika, Gabriela, Regiane e Ana Clara.

Aos amigos que compartilharam das minhas alegrias e angústias durante esse processo, especialmente Beatriz Ces, Patrick Silva, Marcella Betti, Luiza Weber, Thaiany Quevedo Mello, Erika Bello e Roberto Serra, Jorge Silva, Aline Rocha, Kelly Martins, Cintia Kogeyama, e Renata Martins. Às amigas que moraram comigo em algum momento desse processo: Tati, Eli, Rê e Manu, que muito me ajudaram.

À minha orientadora Márcia Lima, pesquisadora brilhante com quem tive oportunidade de trabalhar e aprender muito. Além de tudo, uma pessoa muito sensível, de quem pude me tornar próxima nessa caminhada, e que foi muito compreensível em relação aos problemas que enfrentei na reta final do mestrado.

Ao grupo de pesquisa Raça, desigualdade e política, da USP, coordenado pela professora Márcia, com quem aprendi muitíssimo. Obrigada a todos pelas contribuições ao meu trabalho: Ana, Manoela, Renata, Danilo, Layla, Paulo, Thaís, Gabriel, Silvio, Flávia, Matheus, Rita, João, Brenda, Benno, Viviane, Alan, João.

Aos professores que encontrei e reencontrei durante o mestrado, que contribuíram muito com meu trabalho: Antonio Sérgio Guimarães, Denise Trento, Maria Letícia Nascimento, Maria Helena Oliva Augusto.

Aos amigos e colegas de pós graduação, com quem aprendi e dividi muito sobre esse processo. À Natália e ao Eduardo, que se tornaram amigos muito queridos, mesmo agora estando longe. Aos companheiros da representação discente do PPGS de 2016: Max, Lilian e

Francesco, com quem dividi muitas conquistas e também muitos problemas. À Bruna Nicodemos, amiga sempre muito generosa. Ao Ivo e a Cristiane.

Ao Gustavo e à Evânia, por todo o suporte acadêmico durante esse processo.

Às professoras Anete Abramowicz e Rita Fazzi, que participaram de minha banca de qualificação e deram muitas contribuições para esse projeto.

À equipe da Fundação Carlos Chagas, com quem aprendi muito não só sobre pesquisa, mas sobre a vida e a amizade. Agradeço especialmente Veridiana Campos, Beatriz Abuchaim, Eliana Bhering, Karina Biasoli, e Heloísa Pádula por todo o apoio e carinho durante os momentos difíceis que passei em 2017. À Amélia Artes, por ter me ajudado com o levantamento dos dados da escola pesquisada. À Tania Portella, pelas trocas de ideia sobre raça e educação. À Sandra Unbehaum, que, além da Beatriz e da Eliana, me garantiu a oportunidade de ser bolsista no Departamento de Pesquisas Educacionais.

Aos amigos do Cursinho Popular Mafalda, em especial Gabrielle e Talita.

Por último, mas certamente não menos importante, à minha família. À minha mãe, Maria Inês, que sempre me apoiou muito, em todas as minhas decisões, nos momentos de alegria e de dificuldade. Ao meu pai, Walcir, que me incentivou na minha escolha de fazer o mestrado. À minha irmã, Vanessa, sempre muito carinhosa e presente.

Sei que não parece, mas é que tomei muito sol.
(Juliana, 10 anos, justificando sua autoclassificação como branca)

RESUMO

FASSON, Karina. **Raça, infância e escola:** etnografia entre crianças em escola municipal de São Paulo. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

A presente pesquisa tem como objeto de estudo as relações raciais na infância no ambiente escolar, e como pano de fundo o contexto de mudanças político-institucionais observadas no Brasil a partir de 2003, com a promoção da igualdade racial e combate ao racismo. Nesse sentido, a pergunta de pesquisa colocada foi: *como são construídas as relações raciais entre as crianças em um ambiente escolar que assume a existência de racismo e desigualdade racial no Brasil?* A etnografia foi empregada como metodologia, tal como presente nos estudos sociais da infância, e complementada por perspectivas clássicas e estudos no ambiente escolar. Envolveu estratégias e procedimentos que incluíram a entrada em campo e aceitação, coleta de informações por meio de observação e interações, escrita constante de notas de campo e posterior elaboração de descrições detalhadas, interpretações e teorizações a partir dos dados. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de São Paulo, onde foi acompanhado o cotidiano de uma turma de quarto ano, dentro e fora da sala de aula, durante o ano letivo de 2016. Por meio da observação das relações entre as crianças, foi possível compreender aspectos referentes às atitudes e aos comportamentos raciais (preconceito e discriminação racial, respectivamente). Como resultado, em relação às atitudes, temos que as preferências estéticas das crianças estavam relacionadas ao fenótipo branco, tido como o padrão, o que ficava evidente inclusive pela maneira com que algumas crianças negras se retratavam. Apesar disso, era possível notar contrapontos a esse padrão. Em relação aos comportamentos, destacam-se as ofensas verbais entre as crianças, que revelam características do tratamento dado à questão racial: (1) as crianças que sofrem com práticas racistas costumam denunciar tais atos para um adulto responsável, não se calando (diferentemente do que foi visto em estudos anteriores); (2) as crianças têm percepção de que é errado ofender colegas com palavras ligadas à cor/raça; (3) o insulto racial não é visto enquanto um tipo específico de discriminação, mas colocado juntamente com outros problemas de violência entre pares da infância/ adolescência: é denominado genericamente enquanto *bullying* pelas crianças e também pelos adultos na escola; (4) as ofensas em tom de brincadeira caracterizam boa parte das ocorrências de discriminação racial entre as crianças, denotando ambivalência da prática. Por fim, aponta-se a importância da inclusão da infância na agenda dos estudos sociológicos sobre relações raciais, dado seu potencial para explicação do limite na redução de desigualdades raciais na educação, como também para reflexões sobre o que ocorre na vida adulta e para que se reflita sobre as políticas de Estado que visam combater a discriminação e a desigualdade racial no Brasil.

Palavras-chave: Sociologia das Relações Raciais. Sociologia da Infância. Lei 10.639/03. Infância. Discriminação Racial.

ABSTRACT

FASSON, K. **Race, childhood and school:** etnography between children in a public school of São Paulo. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

The present study has the study of racial relations in childhood in the school environment as its object, and as a background the context of political and institutional changes observed in Brazil since 2003, with the promotion of racial equality and the fight against racism. In this sense, the research question was: how are racial relations constructed among children in a school environment that assumes the existence of racism and racial inequality in Brazil? The methodology used was the ethnography, as presented in the social studies of childhood, and complemented by classical perspectives and studies in the school environment. This methodology involved strategies and procedures that included entry into the field and acceptance, information gathering through observation and interactions, constant writing of field notes and subsequent elaboration of detailed descriptions, interpretations and theorizations. The research was carried out in a school managed by São Paulo's city, where I followed the daily life of a fourth year class, inside and outside the classroom, during the school year of 2016. Through the observation of the relationships among children, it was possible to understand aspects related to racial attitudes and behaviors (prejudice and racial discrimination, respectively). As a result, with regards to attitudes, we noticed that the aesthetic preferences of the children were related to the white phenotype, taken as the pattern, which was evident even by the way some black children portrayed themselves. Despite this, it was possible to note counterpoints to this pattern. Concerning behaviors, verbal offenses among children reveal characteristics of the treatment given to the racial issue. The following aspects stand out: (1) children who suffer racism often report such acts to a responsible adult (unlike which was seen in previous studies); (2) children have a perception that it is wrong to offend peers with words related to color/ race; (3) racial insult is not seen as a specific type of discrimination but placed alongside other peer violence problems of childhood/ adolescence: it is generally termed as bullying by children and also by adults in school; (4) playful offenses characterize most of the occurrences of racial discrimination among children, denoting ambivalence. Finally, the importance of the inclusion of childhood in the agenda of sociological studies on race relations is pointed out, considering its potential to explain the limit in the reduction of racial inequalities in education, as well as for reflections on what happens in adult life and for what to reflect on state policies aimed at combating racial discrimination and inequality in Brazil.

Keywords: Sociology of Racial Relations; Sociology of Childhood; Law 10.639/03. Childhood. Racial Discrimination.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANC	Assembleia Nacional Constituinte
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPNCD	Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra
DOT	Divisão de Orientação Técnica
DRE	Diretoria Regional de Ensino
FCC	Fundação Carlos Chagas
GEPSI-USP	Grupo de Estudos de Sociologia da Infância – Universidade de São Paulo
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
JEIF	Jornada Especial Integrada de Formação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MUDCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial
ONG	Organização Não-Governamental
PEA	Projeto Especial de Ação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PT	Partido dos Trabalhadores
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SMPIR	Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

1 RELAÇÕES RACIAIS, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DA TEMÁTICA RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR E NAS POLÍTICAS PÚBLICAS 19

1.1 O DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDOS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS NA INFÂNCIA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS 19

1.2 A ESCOLA: PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DE PRÁTICAS RACISTAS 22

1.2.1 Progressão, desempenho escolar e desigualdades 23

1.2.2 Escola, reprodução social e autoestima das crianças 27

1.2.3 O papel do professor 32

1.2.4 Conteúdos escolares e livro didático 34

1.2.5 A questão racial entre as crianças – concepções e sociabilidade 36

1.3 EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS NO ÂMBITO DA POLÍTICA E DAS POLÍTICAS: A AGENDA DO MOVIMENTO NEGRO E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS 43

1.4 OS ESTUDOS PÓS LEI 10.639/03 52

2 RAÇA, INFÂNCIA E ESCOLA: OS CAMINHOS DA PESQUISA 60

2.1 ESCOLA, CRIANÇAS E RELAÇÕES RACIAIS: DESAFIO TRIPLO 60

2.1.1 Sociologia da Infância 63

2.1.2 A etnografia e a infância 69

2.2 O PRÊMIO EDUCAR PARA A IGUALDADE RACIAL E A ESCOLHA DA ESCOLA 73

2.3 O TRABALHO DE CAMPO NA ESCOLA E NA SALA 84

2.3.1 (Me) Apresentando (para) o 4º C 84

2.3.2 Estabelecendo relações na escola 91

2.3.3 Minha relação com as crianças 94

3 AS RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA ESTUDADA 98

3.1 ESTABELECENDO CATEGORIAS DE ANÁLISE: RACISMO E/OU BULLYING? 98

3.2 AS ATITUDES RACIAIS 100

3.2.1 As preferências estéticas das crianças 100

3.2.2 Discutindo questões étnico-raciais nas aulas: concepções das crianças reveladas 105

3.3 OS COMPORTAMENTOS RACIAIS 114
3.3.1 Insultos raciais e gozações 114
3.3.2 As reações das crianças diante da discriminação racial e a peça de teatro 124
3.3.3 Comportamentos implícitos: um caso de racismo velado 130
3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS ATITUDES E OS COMPORTAMENTOS 136

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 138

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 142

ANEXO A – CAPAS DE LIVROS TRABALHADOS COM AS CRIANÇAS DURANTE AS AULAS 152

INTRODUÇÃO

A presente dissertação trata da interface entre relações raciais, infância e educação, enfoque esse, como veremos, mais recente e menos frequente nos estudos das relações raciais brasileiras.

O ambiente escolar mostra-se como espaço privilegiado para o estudo das relações raciais entre crianças, considerando sobretudo, nas últimas décadas, a tendência à universalização do acesso ao ensino fundamental (VALVERDE; STOCCO, 2009). Para além disso, a literatura revela que, por vezes, a escola trata-se do primeiro espaço de contato e tensões inter-raciais (BARBOSA, 1983; GOMES, 2002a; 2002b; MENEZES, 2003). Gomes (2002a), por exemplo, observou como a trajetória escolar compreende um momento importante de construção da identidade negra:

> Esses apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos negros. São, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e adolescência. A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos. Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos. (GOMES, 2002a, p. 45).

A importância do estudo das relações raciais na infância e no ambiente escolar é considerada também quando discutem-se as desigualdades no sistema escolar a partir de dados quantitativos. Valverde e Stocco (2009) observaram, a partir de 2002, dois movimentos. Por um lado, inicia-se uma queda na diferença de escolaridade entre brancos e negros de 15 anos ou mais, após décadas de estagnação: pela primeira vez desde que a PNAD passou a coletar a informação de cor/ raça, essa diferença foi menor do que 2 anos. Sobre esse aspecto, consideram que a universalização do acesso ao ensino fundamental na década de 1990 foi benéfica à população negra.

Ao mesmo tempo, a partir de 2002, observa-se a cristalização da diferença de escolarização (média de anos de estudo) entre crianças brancas e negras de 7 a 14 anos, a despeito da universalização do acesso ao ensino fundamental: a diferença, que vinha diminuindo, se estagna em 0,3 ano a partir desse ano. Nesse sentido, as autoras sugeriram a existência de um "limite racial" na diminuição das desigualdades, de modo que as experiências de preconceito e discriminação vividas pelas crianças negras no ambiente escolar

teriam efeito sobre sua permanência, progressão e desempenho.

> A existência desse resíduo de desigualdade entre brancos e negros em um segmento da educação que atingiu há anos números muito próximos da total universalização do acesso aponta para a necessidade da identificação, da compreensão e do reconhecimento dos processos sociais racializados que produzem essas desigualdades educacionais (VALVERDE; STOCCO, 2009, p. 912).

Daí, portanto, a importância do deslocamento da discussão para os processos sociais, as práticas e os mecanismos no interior do sistema escolar (VALVERDE; STOCCO, 2009, p. 912-914).

A pesquisa realizada teve como contexto um cenário importante de alterações que compreenderam também, entre seus objetivos, a (re)educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar em nosso país. A partir de 2003, foram promovidas mudanças político-institucionais no Brasil voltadas à promoção da igualdade racial e ao combate ao racismo, resultantes de um processo de reconhecimento, por parte do Estado Brasileiro, da existência de racismo, graças a reivindicações antigas do Movimento Negro[1].

Destaca-se, para nossos objetivos aqui propostos, a promulgação da Lei 10.639/2003, que, ao modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, torna compulsório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio (BRASIL, 2003). Para além da questão do conteúdo, este marco legal e os documentos que o regulamentam dispõem também sobre a (re)educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar:

> O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais (BRASIL, 2004b).

Tendo em vista tanto a relevância do estudo das relações raciais na infância e na escola, como o contexto em que as questões raciais passam a estar colocadas em discussão de maneira mais ampla por meio de políticas de Estado, o objetivo central de nossa pesquisa de

1 Como será tratado adiante.

mestrado é investigar as relações raciais das crianças tendo como base o ambiente escolar em um cenário específico, qual seja: uma escola que assumiu a existência de um componente racial, se destacando, tanto na região como na própria rede em que está inserida, pela realização de um projeto relacionado com a implementação da Lei 10.639/03.

A pesquisa utilizou a metodologia qualitativa, tendo sido realizada uma etnografia em uma escola pública de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Nesta escola acompanhamos, ao longo ano letivo de 2016, o cotidiano de uma turma do 4º ano (com crianças entre 9 a 11 anos), tanto nos momentos de aula como fora deles.

Nosso embasamento metodológico se calçou nas perspectivas da etnografia escolar e da sociologia da infância, mas também da etnografia clássica. Pensando no estudo das relações raciais na infância, a preocupação com a escuta das crianças revela-se duplamente importante: além de quebrar com uma perspectiva adultocêntrica e com a invisibilidade dessa categoria social, mostra-se como uma oportunidade de romper com o silêncio das crianças vítimas de preconceito e discriminação raciais, que, por vezes acabam silenciando-se pelo medo de sofrer ainda mais com tais situações (FAZZI, 2012; MENEZES, 2003). Nesse sentido, a etnografia é considerada, na perspectiva da Sociologia da Infância, como metodologia que consegue dar conta dessa preocupação, na medida em que possibilita às crianças ter uma voz mais direta na produção de dados sociológicos (JAMES; PROUT, 1997).

Tal como proposto por Geertz (2008), realizamos uma etnografia no sentido de uma *descrição densa* que, para além da mera descrição dos fatos, se atém à percepção e interpretação desses. Para tanto, foi necessário o aprofundamento no contexto de estudo, com a permanência por um longo período e a atenção para o cotidiano, para além do que estava sendo analisado (CORSARO, 2009; SARMENTO, 2011).

A etnografia, tal como aqui desenvolvida, envolveu estratégias e procedimentos que incluíram entrada em campo e aceitação, coleta de informações por meio de observação e interações, escrita constante de notas de campo literais e inteligíveis, para posterior elaboração de descrições detalhadas e interpretações e teorizações a partir dos dados (CORSARO, 2009; ROCKWELL, 2010).

Amparando-se pela perspectiva da Sociologia da Infância, que tem como ponto de partida a consideração da agência das crianças[2], a principal pergunta de pesquisa colocada foi a seguinte: *como são construídas as relações raciais entre as crianças em um ambiente*

2 Cf., por exemplo, James; Prout, 1997. Esse tema será abordado em detalhes no capítulo 2 desta dissertação.

escolar que assume a existência de racismo e desigualdade racial no Brasil?

***

Um aspecto de extrema relevância para ser destacado de início diz respeito à minha autoclassificação de cor/raça: branca. Assim, parto do ponto de vista de alguém que nunca vivenciou uma experiência de preconceito e/ou discriminação racial e que não conhece, na prática, as nuances do racismo, tal como ocorre em nosso país.

Não se trata de um impeditivo para a realização da pesquisa, mas de um ponto de partida específico, que requereu maior atenção do ponto de vista das percepções, tendo em vista meu desconhecimento subjetivo da questão. Além disso, há de se considerar que a entrada na escola e as relações estabelecidas possivelmente teriam se dado de outras formas se meu fenótipo fosse outro[3].

Ao longo da pesquisa, ouvi muitas vezes a pergunta "por que você escolheu esse objeto de estudo?" [Sendo que o/a interlocutor/a colocava, implícita ou explicitamente, o fato de eu ser branca]. Minha motivação principal vai no sentido do entendimento de que as questões relativas às desigualdades raciais em nossa sociedade não são um problema exclusivamente da população negra; muito pelo contrário. Nas palavras de Maria Aparecida Bento, "A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro"[4]. Considero, então, aqui, o papel do branco e do ideal de branquitude nesse sentido, como espero deixar claro nesse trabalho.

Levando-se em conta que a raça tem um sentido social e sociológico, ela não é dada, mas sim uma construção. O racismo prescinde a ideia de raça, como ressaltou Guimarães (2003, p. 96): "foi ela [a raça] que hierarquizou as sociedades e populações humanas e fundamentou um certo racismo doutrinário". As raças, enquanto construções sociais, podem ser entendidas enquanto "discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue" (*id., ibid.*).

É na infância que comportamentos referentes à raça começam a ser estruturados, e atitudes começam a ser expressas, como mostram os estudos que trabalharemos aqui. Assim, no meu entendimento, compreender essas formas de expressão primárias é fundamental para

3 O que não temos, de fato, como medir, considerando que não houve nenhum parâmetro para estabelecer uma comparação.

4 BENTO, 2002, p. 26.

que se pense as desigualdades raciais.

***

Esta dissertação está dividida em três capítulos. **No capítulo 1, Relações raciais, infância e educação: os desafios da construção da temática racial no ambiente escolar e nas políticas públicas**, discutimos os estudos que tratam sobre questões raciais no ambiente escolar, bem como os marcos sociais e institucionais referentes a essa discussão. Primeiramente, são debatidos os estudos inaugurais sobre relações raciais na infância e na escola realizados no Brasil, no âmbito do projeto UNESCO, na década de 1950. Na sequência, são expostos os trabalhos sobre a temática realizados entre os anos 1970 e os anos 2000 que, com diferentes abordagens, destacaram o papel da escola na produção e reprodução de preconceitos.

Posteriormente, discorremos sobre a relação entre Movimento Negro e a criação de políticas públicas relativas à educação desde a década de 1970, e os maiores avanços a partir dos anos 2000, sobretudo com a criação da Lei 10.639/03. Por fim, realizamos uma discussão sobre pesquisas feitas após a promulgação da referida Lei, a fim de tecer um breve panorama dos cenários em que há uma discussão acerca da questão racial.

No **capítulo 2, Raça, Infância e escola: os caminhos da pesquisa** tratamos, em um primeiro momento, dos desafios teórico-metodológicos implicados em um estudo realizado no ambiente escolar sobre crianças e relações raciais, trazendo discussões sobre etnografia e sociologia da infância, que embasam a metodologia de pesquisa utilizada. Posteriormente, trataremos sobre a escolha da escola – outro componente metodológico da pesquisa – e o contexto em que está inserida. Por fim, abordaremos a entrada em campo, as características da turma com quem foi realizado o estudo e o estabelecimento de relações com as crianças.

No capítulo 3, **As relações raciais na turma estudada,** começamos com uma discussão sobre categorias de análise usadas no capítulo, a fim de diferenciar o emprego de termos em campo e na análise. Posteriormente, abordamos as relações raciais estabelecidas pelas crianças do 4º C sob diferentes aspectos, tendo como foco as atitudes e os comportamentos. Partimos dos aspectos mais explícitos, passando por comportamentos cuja compreensão necessita de um olhar bastante contextualizado, até chegar às questões implícitas, que necessitaram de uma imersão completa no campo para identificação e compreensão.

1 RELAÇÕES RACIAIS, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DA TEMÁTICA RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR E NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Um dos desafios do presente estudo consiste em construir a interlocução entre diferentes campos de pesquisa. No contexto atual, falar do tema das relações raciais na educação envolve não apenas os estudos de cunho acadêmico, mas também o desenho de políticas públicas e uma crescente produção intelectual de atores sociais do Movimento Negro, que estão tanto na academia quanto no Estado brasileiro, participando da formulação de políticas públicas.

Neste capítulo, serão discutidos os estudos que tratam sobre questões raciais no ambiente escolar, bem como os marcos sociais e institucionais referentes a essa discussão. Primeiramente, serão debatidos os estudos inaugurais sobre relações raciais na infância e na escola realizados no Brasil, no âmbito do projeto UNESCO, na década de 1950. Na sequência, serão expostos os trabalhos sobre a temática realizados entre os anos 1970 e os anos 2000 que, com diferentes abordagens, destacaram o papel da escola na produção e reprodução de preconceitos.

Posteriormente, discorreremos sobre a relação entre Movimento Negro e a criação de políticas públicas relativas à educação desde a década de 1970, e os maiores avanços a partir dos anos 2000, sobretudo com a criação da Lei 10.639/03. Por fim, será realizada uma discussão sobre pesquisas realizadas após a promulgação da referida Lei, a fim de tecer um breve panorama dos cenários em que há uma discussão acerca da questão racial.

1.1 O desenvolvimento dos estudos sobre relações raciais na infância nas ciências sociais

Um importante marco para a mudança nas análises sociológicas das relações raciais no Brasil foi o estudo patrocinado, na década de 1950, pela então recém-criada Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (MAIO, 1999). Os estudos nas diferentes regiões do país encontraram diagnósticos diversos, que acabaram por frustrar a expectativa inicial da organização de encontrar no país “a chave para a superação das mazelas raciais vividas em diversos contextos internacionais” (p. 151).

Além disso, as pesquisas realizadas no âmbito do projeto UNESCO também marcaram o tema específico desta pesquisa: entre os estudos realizados em São Paulo, surgiram as primeiras pesquisas de relações raciais com crianças considerando as manifestações do preconceito enquanto *atitudes*, produzidas pela psicóloga Aniela Ginsberg e pela socióloga Virgínia Bicudo. O tema está presente também no estudo do sociólogo Oracy Nogueira, apesar de não ser seu foco principal, como no caso das duas pesquisadoras.

Ginsberg (1955) realizou pesquisa com crianças de três grupos de estudantes em São Paulo entre 7 e 14 anos: o primeiro, de alunos pobres em bairro com grande número de negros; o segundo, de crianças com nível econômico um pouco mais elevado em bairro com poucos negros; e o terceiro, de crianças de escola particular com pais ricos. A psicóloga desenvolveu seu estudo por meio de dois experimentos: "um jogo com duas bonecas idênticas, mas de cores diferentes, uma branca e outra preta e interpretação de quadros representando cenas da vida de crianças brancas e pretas" (GINSBERG, 1955, p.311).

Ao analisar o conjunto das entrevistas com base na frequência das respostas de ambos os experimentos, a pesquisadora desenvolveu uma escala de preconceito, encontrando, no contexto estudado, baixo nível de preconceito na média, com resultados similares entre brancos, negros e mulatos. A partir dessa classificação, estudou de maneira mais minuciosa oito casos que se destacaram: cinco, pela quase ausência de concepções racistas, e três, pelo excesso. Sobre esse ponto específico, apontou a importância da família na socialização racial das crianças: "(...) as 8 exceções quer positivas, quer negativas, parecem depender unicamente da educação familiar (...)" (p. 338).

De modo geral, a pesquisadora concluiu que a boneca branca é um ideal de beleza para todos os grupos. Ainda assim, as crianças brancas revelaram muito pouca hostilidade com os negros e raramente interpretaram os conflitos como devidos a diferenças raciais.

Bicudo (1955) desenvolveu seu estudo entre alunos do terceiro ano das escolas públicas primárias no município de São Paulo, com o objetivo de "evidenciar os sentimentos e os mecanismos psíquicos de defesa manifestos nas atitudes relacionadas com a cor dos colegas", bem como "a influência das relações intrafamiliares no desenvolvimento daquelas atitudes" (BICUDO, 1955, p. 227). Para tanto, teve como amostra estudantes entre 9 e 15 anos, que classificou, de acordo com os traços, em brancos, negros, mulatos e japoneses. Por meio dos resultados da aplicação de questionário com os alunos, para que escolhessem os colegas preferidos e os rejeitados, constatou haver relação entre a cor de quem escolhia e a cor dos

preferidos/ rejeitados.

Em uma segunda etapa, Bicudo (1955) realizou entrevistas com 28 alunos e respectivos pais e professores, selecionados entre os mais preferidos e os mais rejeitados. No fim dos dois estágios da pesquisa, concluiu haver forte relação entre o ambiente familiar e as atitudes raciais da criança: "a criança é influenciada pelas atitudes dos pais com respeito às pessoas de cor, porém, (...) as reelabora, mantendo-as com maior ou menor tenacidade, segundo os afetos operantes nas relações com os pais" (p.292). Em relação às crianças negras mais rejeitadas, observou que os pais negros "mantêm hostilidade contra as pessoas de cor e, portanto, contra si próprios, tendo introjetado os ideais do branco. O resultado de tal introjeção é que eles se encontram tratando o negro e a si próprios como são tratados pelo branco" (p. 291).

Nogueira (1955), também no âmbito do projeto UNESCO, discorreu sobre as características do preconceito racial entre crianças em Itapetininga – apesar de o foco de seu estudo no município paulista não ter sido principalmente esse. O autor coloca que as crianças aprendiam, desde pequenas, a "valorizar a cor clara e os demais traços 'caucasoides' e a menosprezar a cor escura e os demais traços 'negroides" (NOGUEIRA, 1955, p. 511). Contudo, as atitudes contra a cor escura, externalizadas e internalizadas por meio de brincadeiras, provérbios etc., quando na presença de um não branco, se dariam *de forma velada, eufêmica*: "a etiqueta das relações entre brancos e não brancos, que se lhe incute, dá ênfase ao dever de se proteger a susceptibilidade destes últimos" (*op. cit*, p. 511).

Assim, os três autores identificam algum nível de preconceito racial entre as crianças, embora menor, no caso do estudo de Ginsberg (1955). Nogueira (1955) relaciona as atitudes racistas às brincadeiras, algo bastante notado em estudos posteriores, e, como veremos, também no presente estudo[5]. Por sua vez, Ginsberg (1955) e Bicudo (1955), apesar da realização dos estudos no ambiente escolar, não problematizam a possibilidade de influência da escola em relação ao preconceito racial. Destacam, por outro lado, o papel da família nesse processo, que influenciaria nas concepções raciais das crianças por meio da educação familiar.

Interessante notar, ainda, que, no caso da pesquisa de Virgínia Bicudo (1955), não se está pensando na influência da família na formação de concepções raciais das crianças como um processo fechado, levando-se em conta a possibilidade de reelaboração das atitudes dos pais por parte das crianças. Tal possibilidade é um dos pontos centrais para nossa análise ancorada na sociologia da infância, conforme se discutirá melhor no capítulo 2.

5 Veremos como, em alguns casos, o xingamento racial aparece por meio de brincadeiras.

1.2 A escola: produção e reprodução de práticas racistas

Estudos a partir do final da década de 1970 passam a discutir mais especificamente o papel da educação escolar na produção e reprodução de práticas racistas por meio de diferentes mecanismos. Neste mesmo período, como veremos adiante, foi criado o Movimento Negro Unificado (MNU). A educação, que já era uma das principais pautas dos movimentos negros em décadas anteriores, foi eleita como uma das bases de combate ao racismo (GOMES, 2012). Neste sentido, tanto no campo da pesquisa quanto no campo da militância, o tema foi ganhando espaço.

> O momento posterior à criação do Movimento Negro Unificado, principalmente a partir dos anos 1980, foi especialmente importante para as pesquisas acerca das relações raciais na educação, que passam a fazer parte da agenda dos debates públicos em geral (...)não apenas pela maior inserção de negros nos quadros acadêmicos, mas, sobretudo pelo levantamento de hipóteses sobre a temática, o que possibilitou uma ampliação da bibliografia sobre o tema em décadas subsequentes. (MOURA; BRAGA; SOARES, 2008, p.12).

Rodrigues (2005), ao realizar uma análise dos anais de eventos com a temática educacional relacionados ao movimento negro entre a década de 1980 e 1990, apontou três aspectos comuns entre eles: a concepção da educação enquanto central para mobilização e enquanto instrumento principal para mobilidade social da população negra; a denúncia e o diagnóstico da situação educacional dos negros; e a proposição de práticas alternativas, com objetivo de explicitar a contribuição dos afrodescendentes à sociedade brasileira, valorizando a identidade negra (*op. cit.*, p. 253-254).

No final da década de 1980, destaca-se a publicação de um número especial da revista *Cadernos de Pesquisa*, com a temática "Raça Negra e Educação", em 1987[6], resultante do seminário "O Negro e a Educação" promovido pela Fundação Carlos Chagas (FCC) em 1986, com a presença de acadêmicos e militantes (PINTO, 1992). Cabe ressaltar o papel da FCC na pesquisa e divulgação de estudos sobre desigualdades raciais na educação, sobretudo entre as décadas de 1980 e 1990, quando tal produção era reduzida. As pesquisadoras Fúlvia Rosemberg e Regina Pahim Pinto foram responsáveis por diferentes estudos sobre relações raciais, em interface com a educação e os movimentos sociais, como, por exemplo, estudos sobre livro didático, educação infantil e situação educacional dos negros, para citar alguns temas[7].

---

6 Dada a importância dessa publicação, foi realizado, neste ano, um seminário em ocasião dos seus 30 anos.

7 Cf., por exemplo, relatório de pesquisa "Diagnóstico sobre a situação educacional dos negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo", de 1986, com o qual dialogam muitas das publicações da revista Cadernos

No referido seminário, estavam presentes, além das pesquisadoras já citadas, outros dos principais autores que tratavam sobre o assunto no momento, como Carlos Hasenbalg[8], Petronilha Gonçalves e Silva[9] e Henrique Cunha Jr.[10] Na edição 67 da *Cadernos de Pesquisa*, foram publicados mais de 30 artigos sobre papel do livro didático (NEGRÃO, 1987; TRIUMPHO, 1987; SILVA, 1987; LOPES, A. 1987; PINTO, 1987), socialização da criança e formação da identidade (LOPES, H., 1987; PEREIRA, 1987; CUNHA JR, 1987; GONÇALVES E SILVA, 1987; TEODORO, 1987; BARBOSA, 1987), retrato e avaliação de experiências educacionais (BEZERRA DE MELO, 1987), análise de dados e do sistema escolar (GONÇALVES, 1987; ROSEMBERG, 1987; HASENBALG, 1987), dentre outros temas. Destacamos aqui alguns destes artigos.

Para especificar a construção da problemática raça e educação, as discussões serão apresentadas a partir de temas, assim como de uma cronologia desses estudos. Os temas abordados serão os seguintes: (1) Progressão, desempenho escolar e desigualdades; (2) Escola, reprodução social e autoestima das crianças; (3) O papel do professor; (4) Conteúdos escolares e livro didático; (5) A questão racial entre as crianças: concepções e sociabilidade. Nos dois primeiros, discutem-se aspectos mais gerais a respeito da existência de uma diferenciação racial operada pela escola e de seus efeitos sob os alunos; enquanto, nos itens seguintes, se investigam alguns dos componentes da escola no que diz respeito à questão racial. A discussão se limita aos estudos publicados até o início da década de 2000, de modo que debateremos os estudos pós Lei 10.639/03 em uma próxima seção. O objetivo dessa revisão bibliográfica foi cobrir os principais recortes dos estudos sobre raça e educação. Não tivemos a intenção de cobrir todos os estudos já publicados sobre o tema; assim, consideramos apenas aqueles aos quais foi possível ter acesso.

1.2.1 Progressão, desempenho escolar e desigualdades

A diferenciação entre fenômenos sociais relacionados à classe e aqueles relacionados à

---

de Pesquisa nº 67. Outras publicações podem ser encontradas na revista Cadernos de Pesquisa.

8 Sociólogo cuja obra foi fundamental para deslocar a agenda de pesquisa das relações raciais para a existência de desigualdades raciais, conforme destacou Figueiredo (2015). Especificamente em relação ao tema aqui discutido, contribuiu principalmente com pesquisas sobre desigualdades raciais no acesso à educação.

9 Professora, pesquisadora e militante do Movimento Negro com trajetória na área da educação, tendo iniciado sua carreira na educação básica. Foi indicada pelo Movimento Negro para Conselho Nacional de Educação, para o mandato entre 2002 e 2006. Nesse período, foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

10 Pesquisador na área de educação e militante do Movimento Negro, foi um dos fundadores da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e do Instituto de Pesquisa da Afrodescendência.

raça foi e ainda é uma preocupação no campo de estudos das relações raciais. Levanta-se a hipótese de que a sobreposição entre essas duas dimensões, na visão dos pesquisadores, pode ter feito com que se negligenciasse por muito tempo a dimensão cor/raça nos estudos educativos, de modo que os analistas que levavam raça e cor em consideração eram os que já estavam estudando a temática (PINTO, 1992).

Nesse sentido, estudos qualitativos e quantitativos realizados a partir do final da década de 1970 passam a confrontar essas duas dimensões para o entendimento das desigualdades no sistema escolar. Tendo em vista que o acesso ao ensino fundamental passou a ser ampliado a partir da década de 1970, tendendo à universalização na década de 1990 (OLIVEIRA, R., 2007; VALVERDE, STOCCO, 2009), vão se alterando as questões principais a ser enfrentadas no que diz respeito à escola. As pesquisas passam a se voltar também para o desempenho e a progressão escolar, considerando que a reprovação e a evasão já figuravam enquanto questões no final da década de 1970. Como veremos, tais problemas afetavam desigualmente crianças negras e brancas.

A pesquisa de M. T. R. Dias (1979), em quatro escolas públicas do Rio de Janeiro, sobre os processos de diferenciação social nos mecanismos de seleção dos alunos pelas escolas mostrou que "a raça, no interior de cada grupo de origem socioeconômica, garante e introduz novos padrões de desigualdade" (DIAS, 1979, p. 55), de modo que a análise realizada lhe permitiu atribuir as diferenças observadas à raça e não à classe.

Hasenbalg (1987) realizou uma reflexão sobre o desempenho escolar e as desigualdades sociais, pensando nas categorias de classe e raça, a partir da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) "Diagnóstico sobre a situação educacional do negro no Estado de São Paulo" (1986), e da dissertação de mestrado de M. T. R. Dias (1979), acima referida. Concluiu que havia dois fatores que explicavam a diferença de desempenho escolar entre alunos brancos, negros, ricos e pobres:

> [...] um mecanismo de recrutamento, ou seja, o aluno negro ou o aluno pobre é absorvido pela rede escolar de maneira diferente do aluno de classe média ou não pobre; uma vez constituída esta clientela socialmente homogênea, os professores atuam no sentido de reforçar a crença de que os alunos pobres e negros não são educáveis (*op. cit*., p. 26).

Considerando as escolas públicas, o pesquisador observou que as crianças negras eram mais absorvidas por aquelas escolas de classe social mais baixa, em que os professores, de

início, já não acreditavam no potencial dos alunos – realizando essa definição inicial, ainda que falsa, no processo educacional. Daí a repetência, um dos fatores relacionados à evasão escolar.

Rosemberg (1987) também empreendeu uma discussão sobre a pesquisa realizada pela FCC, juntamente com dados do IBGE (Censo e PNAD), os únicos disponíveis até então em relação à escolaridade e raça[11]. Apontou que crianças negras eram as que apresentavam pior desempenho e maior evasão escolar, além de uma trajetória escolar mais acidentada (saíam e voltavam para a escola). O atraso escolar dos alunos negros também era maior, crescendo conforme o aumento da idade do estudante.

Nesse sentido, apontou que o trabalho não era um fator determinante para explicar essa desigualdade entre trajetórias de alunos brancos e negros na escola: ao controlar essa variável entre os dois grupos, notou que ainda havia diferença de percursos. As explicações estariam em processos intra escolares: observou a presença de alunos negros em escolas que ministravam cursos com menor número de horas, por exemplo. Para a pesquisadora, o sistema escolar homogeneizaria negros e pobres, empurrando alunos negros para equipamentos voltados para a população pobre – conclusão na linha do que observaram Dias (1979) e Hasenbalg (1987).

Barcelos (1993) realizou, por meio de dados das PNAD de 1982 e 1988, uma análise do sistema de ensino por grupos raciais, considerando taxas de aprovação, reprovação e evasão escolar. Assim como nas discussões citadas acima, observou desigualdades internas ao sistema escolar. Contudo, seu foco esteve mais em pensar a saída do sistema escolar do que as diferenciações na entrada: “Entrar na escola é relativamente fácil. De fato, o acesso ao 1º grau está bastante ampliado. Difícil é sair dela com uma carreira de êxito” (p. 23).

Ao explorar os dados da PNAD de 1982 segundo a cor, o pesquisador revelou que a repetência e a evasão eram, na maior parte dos casos, maiores para pretos e pardos, independentemente da série. Além disso mostrou, por meio de dados da PNAD de 1988, que a frequência escolar de brancos e amarelos era sempre maior do que a de pretos e pardos, considerando todas as faixas etárias. A desvantagem de pretos e pardos foi também observada em relação ao atraso escolar.

11 A pesquisadora ainda ressalta que, dos nove censos realizados até então no país, apenas seis haviam incluído perguntas sobre cor/raça.

Considerando os piores resultados para pretos e pardos, Barcelos (1993) afirmou, então, a pertinência da variável raça para a estratificação racial no Brasil e a atuação da educação nesse sentido:

> Não é demais lembrar que nessa etapa do ciclo de vida a maioria absoluta dos indivíduos adquire o único capital com que se apresentam à etapa seguinte, que é o ciclo do mercado de trabalho. Assim, destaca-se que o sistema educacional brasileiro tem desempenhado papel substancial no quadro das desigualdades raciais no Brasil. (BARCELOS, 1993, p. 23).

A partir da década de 1990, a educação brasileira caminhou no sentido da universalização do ensino fundamental, como já mencionado acima. A despeito disso, estudos de períodos posteriores revelaram a permanência de desigualdades internas ao sistema escolar.

Silva e Hasenbalg (2000), analisaram dados das PNAD de 1976, 1986 e 1998, tendo como objetivo examinar a evolução das desigualdades educacionais. Para tanto, separaram o que era resultado de melhorias no sistema educacional *stricto sensu* do que poderia ser atribuído às melhorias das condições sociais da clientela escolar.

Nesse estudo, os pesquisadores puderam observar também desigualdades raciais no sistema educacional. Enquanto a escolarização de pessoas não-brancas com 15 anos e mais, em 1976, correspondia a 58,9% da escolarização das pessoas brancas, esse percentual passou a ser de 69% em 1998. Desse modo, por mais que tenha havido diminuição das desigualdades dentro do intervalo de tempo analisado, os pesquisadores mostraram sua permanência. Tal redução no período estudado, considerando diferentes dimensões, não apenas a racial, é atribuída mais às mudanças em relação à posição de origem dos jovens (59%) do que às melhorias do sistema (41%), de acordo com os cálculos dos pesquisadores.

Andrade e Dachs (2007) também observaram desigualdades raciais no sistema educacional brasileiro, em período posterior ao analisado por Hasenbalg e Silva (2000). Ao considerarem os dados da PNAD 2003, mostraram que entre os jovens de 18 a 24 anos, 23% dos brancos não concluíram o ensino fundamental, enquanto, entre os não-brancos, o percentual era de 44%. Quando os resultados foram controlados pela renda familiar, as desigualdades raciais permaneceram – o que revelou, novamente, uma diferenciação entre desigualdades relacionadas à classe de desigualdades relacionadas à renda.

As pesquisas quantitativas mostram-se fundamentais para que seja possível traçar um cenário em relação ao acesso, à progressão e a permanência no sistema de ensino. Contudo,

existe um limite do que é possível inferir por meio de dados quantitativos. Não é possível, por exemplo, ter compreensão do funcionamento de mecanismos que criam/ reforçam a desigualdade racial dentro do sistema escolar. Daí a necessidade de estudos qualitativos, que se aprofundem em questões do cotidiano escolar.

1.2.2 Escola, reprodução social e autoestima das crianças

No final dos anos 1970, nos primeiros estudos identificados que assumiram a raça, em detrimento da classe, para explorar as desigualdades presentes no sistema escolar, encontra-se o diagnóstico de que a escola reforça atitudes racistas observadas em outros espaços da sociedade. As pesquisas mostraram que as práticas escolares reproduziam estereótipos ligados ao negro, o que gerava impactos negativos na formação da identidade racial. Como será exposto a seguir, tal diagnóstico permaneceu nos estudos das décadas seguintes, adentrando os anos 2000.

No artigo "A criança (negra) e a educação" (1979), Luiz, Salvador e Cunha Jr. destacaram o ideal de branquicidade presente na sociedade brasileira, com o desenvolvimento sentimento de inferiorização do negro, transmitido para as crianças por diferentes canais de educação – destacando a educação familiar, escolar e as brincadeiras entre pares. No âmbito da família, colocaram a educação da criança negra no sentido da assimilação: "O objetivo dessa educação é formar o preto bem-comportado, reproduzir o preto obediente, submisso e prestativo, tendo requisitos para ser o preto bem sucedido na sociedade branca" (LUIZ, SALVADOR, CUNHA JR., 1979, p. 70).

Em relação à educação escolar, apontaram a escola enquanto "instrumento de reprodução das relações sociais" *(op. cit.*, p. 71), que operaria de acordo com os valores da classe média branca – valores esses hegemônicos na sociedade de forma geral. Desse modo, o comportamento fora deste padrão por parte das crianças negras faria com que fossem conduzidas à condição de problema. Em relação ao conteúdo, colocaram que a história ensinada não trazia heróis negros, e a África "se apresenta com os contornos de um continente habitado por negros selvagens e atrasados" (*op. cit.*, p. 71). Diante desse cenário, "a criança sente vergonha da sua cor, portanto de si mesma. A escola patenteia nela a inferioridade", afirmaram (*op. cit,* p. 71). No âmbito das brincadeiras entre pares, apontaram, entre outros aspectos, a idealização dos brinquedos (como bonecas) de acordo com padrões brancos.

Pereira (1987), ao abordar a questão da formação da identidade negra, também trouxe o papel reprodutor da escola. O pesquisador destacou a importância atribuída à educação pelo Movimento Negro, no sentido de que seria um elemento importante para o projeto de ascensão e integração da população negra no Brasil. Desse modo, era importante que identidade negra fosse reconhecida e tratada de maneira positiva e singular pela escola, sendo pensada dentro da sociedade plurirracial brasileira. Da maneira com que a escola estava então configurada, tratava-se de uma instituição que reproduzia as desigualdades presentes na sociedade como um todo – replicando o papel do Estado enquanto "formulador e executor de uma política histórica de assimilação do diferente, do outro" (*op. cit*., p. 44).

> No plano do relacionamento aluno-aluno e professor-aluno, a instituição escolar reproduz em seu micromundo o esquema estrutural de relação brancos e negros da sociedade brasileira que, como se sabe, é uma relação de dominação-subordinação, ou seja, uma relação assimétrica (...). Neste ponto, longe de ser corretiva, a escola estimula (...) a reprodução desse sistema não igualitário, a ponto de alunos negros mais sensíveis se recusarem a ir à escola para assim evitarem situações constrangedoras (PEREIRA, 1987, p. 43).

Barbosa (1987), embora não tenha tido a escola como foco, tendo realizado pesquisa sobre a socialização de crianças negras no âmbito familiar, trouxe o papel da instituição escolar em reafirmar estereótipos presentes na sociedade como um todo. A autora apontou a escola como o espaço em que ocorrem as primeiras tensões inter-raciais, uma vez que o círculo doméstico não pode mais proteger a criança.

> É crítico, na medida em que é o centro de toda a questão da identidade racial. É o momento em que a criança (ou jovem) toma consciência não de suas diferenças raciais, pois disso sempre estiveram cientes, mas do significado dessas diferenças e da importância que elas têm para suas futuras relações sociais, uma vez que representam a fonte de todo preconceito que aparecerá nos momentos em que foram confrontados com brancos, e que, agora, passam para um nível consciente (BARBOSA, 1987, p.54).

Nesse sentido, concebeu que a identidade racial das crianças era formada a partir desses momentos, nas relações sociais, "adquirida a partir de uma situação concreta" (*op. cit.,* p. 54). Segundo a autora, a resposta da escola nestes momentos de confronto revelou despreparo: "a escola (...) simplesmente não fornece nenhum elemento que venha auxiliar a formação da identidade racial e, além disso, reforça estereótipos que prejudicam o processo socializador" (*ibid*., p. 55).

Tendo em vista as desigualdades educacionais de gênero e de raça, com a maior

dificuldade de homens negros em sua trajetória escolar, Carvalho (2004) empreendeu um estudo qualitativo em uma escola pública em São Paulo, em 2000 e 2001, com duas turmas de quarta série, com objetivo de "conhecer as formas cotidianas de produção do fracasso escolar mais acentuado entre meninos negros". Para tanto, investigou as interações entre professores e alunos, assim como os critérios de avaliação adotados pelas professoras; analisando também a autoclassificação racial das crianças e a heteroclassificação feita pelas duas professoras.

Sobre a classificação racial realizada pelas professoras, notou a dificuldade em classificar as crianças como pardas ou pretas, o que demonstrou que elas percebiam os termos como pejorativos, tendo então dificuldade de atribuí-los a 'suas' crianças – sobretudo às meninas (CARVALHO, 2004, p. 269). Quando comparou a heteroclassificação realizada pelas professoras com a autoclassificação das crianças, agrupando as categorias de cor em "negros" e "não negros", a dificuldade das professoras ficou mais evidente.

Contudo, a pesquisadora notou que o constrangimento em classificar as crianças enquanto pretas ou pardas era menor quando se tratavam daquelas com problemas de desempenho escolar (tanto para aquelas indicadas para o reforço, como para aquelas com problemas de disciplina): nestes casos, não houve divergência entre as classificações das professoras, além de ter havido alta correspondência entre as autoclassificações e heteroclassificações (CARVALHO, 2004, p. 272-3). Tendo isso em vista, afirmou que "(...) uma possível explicação seria que, pelo menos no âmbito da escola, a identidade racial das crianças seria construída tendo como referência não apenas características fenotípicas e status socioeconômico, mas também seu desempenho escolar" (*id., ibid.*, p. 274).

Assim, sobre o pior desempenho dos meninos negros, a autora explicou que:

> [...] as professoras tenderam a "embranquecer" ou a divergir quanto à classificação mais no caso das meninas do que dos meninos, o que resulta numa composição sexual marcadamente masculina dentro do grupo classificado por elas como negros (11 meninos e seis meninas). Assim, acabam por coincidir raça negra, masculinidade e problemas escolares, à medida que as meninas têm menos dificuldades com a escola e ao mesmo tempo são classificadas em menor número como negras (CARVALHO, 2004, p. 277).

Carvalho comentou então as consequências do fato de a escola "empurrá-los para o fracasso acadêmico" (2004, p. 281): a instituição poderia estar, assim, contribuindo para que os meninos negros assumissem formas de masculinidade mais ligadas à agressividade e ao desempenho físico, contrárias às formas valorizadas pelas professoras. Tais formas poderiam

ser encaradas por eles como "única via para controlar algum poder e autonomia, elementos indispensáveis na confirmação de identidades masculinas, já que a masculinidade está organizada, em escala macro, em torno do exercício de poder" (*op. cit*.).

Gomes[12] (2002a; 2002b), embora também não tenha realizado pesquisa diretamente em escolas, empreendeu reflexões acerca de seu papel na formação da identidade negra, tanto por meio de pesquisa de doutorado sobre construção da beleza e identidade negra em salões étnicos, como por meio da experiência docente. A pesquisadora observou que "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" (GOMES, 2002a, p. 41).

A autora constatou, assim como visto em trabalhos de décadas anteriores, a existência de uma série de mecanismos por meio dos quais a escola exclui os alunos negros e pobres:

> [...] a própria estrutura da escola brasileira, do modo como é pensada e realizada, exclui o aluno e a aluna negros e pobres. Essa exclusão concretiza-se de maneiras diversas: por meio da forma como alunos e alunas negros são tratados; pela ausência ou pela presença superficial da discussão da questão racial no interior da escola; pela não-existência dessa discussão nos cursos e centros de formação de professores/as; pela baixa expectativa dos professores/as em relação a esse aluno/a; pela desconsideração de que o tempo de trabalho já faz parte da vida do aluno/a negro/a e pobre; pela exigência de ritmos médios de aprendizagem, que elegem um padrão ideal de aluno a ser seguido por todos a partir de critérios ditados pela classe média branca, pelo mercado e pelo vestibular, sem considerar a produção individual do aluno e da aluna negra, assim como de alunos de outros segmentos étnicos/raciais (GOMES, 2002b, p. 41).

Desse modo, afirmou que a introjeção de racismo e preconceito racial por parte de alunos e alunas negras está relacionada com as práticas excludentes da escola (*op. cit*). Para que haja alteração desse cenário, postulou que a escola deveria se posicionar politicamente em relação a essa questão, problematizando a questão racial, e trazendo para suas práticas "referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade." (*op. cit*., p. 46). Assim, seria possível a construção de representações positivas dos negros não só para o próprio grupo, como também para todos os grupos étnico-raciais.

12 Nilma Lino Gomes, pedagoga e professora universitária, também teve atuação no campo governamental. Fez parte da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação entre 2010 e 2014, além de ter sido Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial -SEPPIR em 2015 e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos entre 2015 e 2016, no governo da presidenta legitimamente eleita, Dilma Rousseff.

Menezes (2003), ao discutir a construção das relações raciais na escola, também apontou a instituição como um dos primeiros espaços em que a criança negra enfrenta tensões raciais, o que, por sua vez, estaria relacionado ao processo de desvalorização na construção de sua identidade. Nesse sentido, pensou seu duplo potencial, tanto de disseminação do preconceito, como em se constituir enquanto espaço de prevenção e diminuição de sua ocorrência.

> O processo educativo pode ser uma via de acesso ao resgate da autoestima, da autonomia e das imagens distorcidas, pois a escola é ponto de encontro e de embate das diferenças étnicas, podendo ser instrumento eficaz para diminuir e prevenir o processo de exclusão social e incorporação do preconceito pelas crianças negras (MENEZES, 2003, p. 104).

Também trazendo uma reflexão sobre a formação da identidade das crianças negras que vai ao encontro do exposto acima, Cavalleiro[13] (2001), pautada em experiências de pesquisas sobre socialização na escola, ressaltou o sofrimento da criança negra diante de situações cotidianas de violência, o que dificulta a construção de uma identidade positiva; ao passo que, à criança branca, é ensinada uma superioridade (*op. cit.*, p. 147). Destacou então o papel da escola no reforço de práticas racistas, embora tenha ressaltado que tais práticas não necessariamente se iniciem na escola.

Assim como Gomes (2002b) e Menezes (2003), Cavalleiro (2001) reforçou o potencial papel de transformação da escola. A pesquisadora defendeu a prática de uma educação antirracista, que critique estereótipos e ideias preconcebidas por meio de um olhar crítico, combatendo os sentimentos de inferioridade e superioridade, possibilitando "aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva" (CAVALLEIRO, 2001, p. 150).

Ao identificar a escola como reforçando o racismo existente na sociedade, mostra-se importante investigar mais detalhadamente quais os componentes que atuam nesse sentido e como o fazem. Mostram-se, assim, relevantes os estudos que se focaram em aspectos específicos, como o professor e o livro didático.

13 Eliane Cavalleiro, pedagoga e professora universitária, atuou também no campo governamental. Entre 2004 e 2006, foi Coordenadora Geral de Diversidade e Inclusão Educacional na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, do Ministério da Educação.

1.2.3 O papel do professor

Dentre os estudos que analisaram os mecanismos internos à escola na produção e reprodução de desigualdades raciais, estão aqueles que avaliaram de forma mais detida o papel do professor no sentido do conteúdo e dos valores transmitidos, bem como de sua postura em relação a situações de preconceito e discriminação. O professor foi entendido, por tais estudos, como um dos agentes responsáveis pela propagação e manutenção do preconceito, corroborando para situações marcantes na vida das crianças negras.

Cabe ressaltar que, em nossa pesquisa, considerando a perspectiva de análise focada nas crianças (como ficará mais claro no capítulo seguinte), não entraremos na discussão pormenorizada das atitudes e dos comportamentos dos professores.

Gonçalves (1985), ao realizar estudo em nove escolas de Minas Gerais, mostrou os diferentes mecanismos pelos quais se dá a discriminação racial na instituição. O silêncio das professoras diante de situações de discriminação garantiria, para o pesquisador, a reprodução do mito da democracia racial no ambiente escolar. Interessante notar que parte delas negava a existência de preconceito racial na escola, apesar de admitir a existência de distinções sociais entre negros e brancos.

> Os resultados indicaram as diversas formas pelas quais a discriminação racial se manifesta na escola: no material pedagógico, nas informações repassadas pelas professoras e, ainda, nos rituais pedagógicos. *Dentre estes, ressalta-se o silêncio dos educadores ante ações discriminatórias contra as crianças negras* (GONÇALVES, 1985, p. III, grifo meu).

Figueira (1990) ao estudar a discriminação racial tendo como base escolas públicas do Rio de Janeiro frequentadas por alunos de baixa renda, teve como objetivo "demonstrar a existência do preconceito racial na escola, correlacionando-o a agentes internos atuantes na instituição: o professor e o livro didático" (FIGUEIRA, 1990, p.63).

Em relação aos professores, a autora retratou a diferença em suas expectativas diante de alunos brancos e negros e a falta de capacitação para lidar com a questão racial, concebendo "o professorado atual como mantenedor-difusor do preconceito racial entre os alunos, seja por omissão, seja por efetivas declarações racistas, seja pelo simples fato de desconsiderar a questão" (FIGUEIRA, 1990, p. 68).

Trindade (1994) também realizou pesquisa em escolas públicas do Rio de Janeiro, com objetivo de verificar o papel da escola enquanto produtora e reprodutora do racismo, tendo

como foco o professor. A pesquisadora realizou observação participante sistemática em três escolas, e assistemática em escolas visitadas aleatoriamente; discussão em grupo com professores, psicólogos e outros profissionais da escola; e aplicação de questionário com professores do jardim da infância até a quarta série das três escolas em que fez observação sistemática.

Concluiu então que o ensino "está centrado nos valores culturais europeus, sendo, portanto muito difícil que esteja atendendo às características multirraciais de nossa população." (TRINDADE, 1994, p. 139-140). Assim como Figueira (1990), Trindade também observou o despreparo dos professores para lidar com a questão racial, que reconheceram não estarem aptos para atuar junto a uma "população escolar racial e culturalmente diferenciada" (*op. cit*, p. 140), tendo em vista que currículo não dava subsídios para tal.

No mesmo sentido, Romão (2001) discutiu o papel do educador na construção da autoestima do aluno negro, reforçando a necessidade do seu preparo para lidar com a diversidade em sala de aula:

> O educador que não foi preparado para trabalhar com a diversidade tende a padronizar o comportamento de seus alunos. Tende a adotar uma postura etnocêntrica e singular, concluindo que, se as crianças negras 'não acompanham' os conteúdos, é porque são 'defasadas econômica e culturalmente', avaliações estas apoiadas em estereótipos racial e cultural, ou são 'relaxadas' e desinteressadas (ROMÃO, 2001, p. 163).

A autora mostrou, por meio de exemplos empíricos, como a ausência de uma formação adequada, que leve em conta a história do grupo étnico, contribui para o enfraquecimento da autoestima da criança negra.

Fabiana Oliveira (2004) empreendeu pesquisa em creche da rede municipal de São Carlos (SP), que atendia crianças de 0 a 3 anos de idade, analisando as práticas docentes a fim de verificar de que modo produziam e revelavam a questão racial nessa faixa etária. Em seu estudo, que compreendeu observações e entrevistas com professores e pajens, a pesquisadora pôde presenciar práticas de paparicação das profissionais em relação a determinadas crianças,

> [...] dentre as quais as negras estavam na maior parte do tempo 'fora' dessa prática a partir das seguintes situações: (...) recusa ao contato físico em determinados momentos, o recebimento de elogios relacionados à beleza e ao 'bom comportamento' e os estereótipos presentes na relação pajem/criança negra (OLIVEIRA, F., 2004, p. 90).

Apesar de observar maneiras diferentes de tratar determinadas crianças, notou, no

discurso das professoras, a crença de que tratavam as crianças igualmente: "havia um apagamento/apaziguamento das diferenças a partir do discurso da igualdade ainda presente como um resíduo da democracia racial (...)" (*op. cit*., p. 98).

Portanto, a autora mostrou como desde muito cedo, as crianças negras enfrentavam tratamento diferenciado, por conta da comparação e classificação feita pelas professoras (OLIVEIRA, F., 2004). Em artigo escrito posteriormente com Abramowicz (2010), referindo-se à mesma pesquisa empreendida em São Carlos, as autoras refletiram sobre como a identidade da criança negra era formada por processos de subjetivação que a inferiorizavam; ao passo que havia também formas de resistência nesse sentido, na medida em que, ao serem excluídas de práticas de paparicação, poderiam disfrutar da "capacidade disruptiva de ser diferente" (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 223).

Quando comparado aos diagnósticos dos estudos relatados acima, pudemos observar em nosso estudo professores melhor preparados para trabalhar com a questão racial na escola, tanto para ministrar conteúdos relativos à história e literatura africana e afro-brasileira, como também no trato com situações de discriminação racial. Apesar disso, pôde-se perceber momentos em que professores tratavam alunos negros de maneira diferente, como será abordado no capítulo 3.

1.2.4 Conteúdos escolares e livro didático

O livro didático foi e ainda é hoje objeto de estudo dentro da temática de raça e educação. Tanto a escolha dos conteúdos a serem incluídos como as representações imagéticas são consideradas nas análises, que apontam seu papel na produção e reprodução do preconceito racial.

Luiz, Salvador e Cunha Jr. (1979) discutiram a questão dos conteúdos aprendidos na escola para a formação da identidade da criança negra. Colocaram que a história ensinada não trazia heróis negros, e a África "se apresenta com os contornos de um continente habitado por negros selvagens e atrasados" (*op. cit.*, p. 71). Diante desse cenário, "a criança sente vergonha da sua cor, portanto de si mesma. A escola patenteia nela a inferioridade", afirmaram (*op. cit*, p. 71).

Figueira (1990), ao analisar o livro didático, comprovou sua hipótese inicial de pesquisa em relação à existência de um "ciclo capaz de embutir e reproduzir o preconceito racial junto ao alunado" (*op. cit.*, p. 63), ao analisar os efeitos psicológicos da sub-representação dos

negros nos livros (ou a representação em situação inferior ao branco, quando retratados) e da menção aos negros e índios no passado.

Pinto (1992), ao fazer um breve balanço sobre as categorias étnico-raciais nos livros didáticos e paradidáticos a partir de publicações da revista *Cadernos de Pesquisa* nos 20 anos anteriores, comentou sobre como os estudos chamaram a atenção "para a maneira preconceituosa, deturpada e estereotipada pela qual certas categorias étnico-raciais são representadas nas ilustrações e nos textos que retratam a vida cotidiana e a história do país" (p. 42). A representação dos negros foi objeto de análise e crítica, na medida que eram invisibilizados na história ou tinham sua participação desvirtuada. Problemas na representação dos negros também eram vistos na criação dos personagens, sobre os quais podiam ser notadas manifestações de discriminações sutis, quando comparados aos personagens brancos.

Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) realizaram uma revisão da literatura que tratava sobre racismo em livros didáticos brasileiros, desde os primeiros estudos identificados na década de 1950. Os autores observaram uma produção incipiente e reduzida em relação ao tema, apesar de sua importância e evocação por diferentes atores sociais. Identificaram que o texto e as ilustrações costumavam ser o foco dos estudos, além dos livros de língua portuguesa e história. Além disso, referiam-se exclusivamente a negros e indígenas.

Segundo os autores, as pesquisas analisadas a partir do final da década de 1970 apontavam o branco como o representante da espécie nos livros didáticos, ilustrando quase todas as posições de destaque e ilustrações de capa. Já o negro era retratado, na maior parte das vezes, identificado à etnia, enquanto o branco por nome próprio e contextos familiares. As personagens negras apareciam pouco em contextos familiares, e quando o eram assim representadas, a família era pobre. Em relação ao trabalho, eram retratadas desempenhando um número menor de atividades, comumente de menor prestígio social. Os valores da cultura europeia se mostravam predominantes nos livros, de modo que o contexto sociocultural dos negros era omitido (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA; 2003).

A partir da década de 1990, os estudos revelaram que algumas das críticas realizadas passaram a ser assimiladas pelos autores e editoras, começando a tratar de episódios históricos antes ignorados e a retratar a agência de personagens negras nesses processos. Ainda assim, pode-se observar abordagens simplificadoras, como em relação à escravidão e às formas de resistência negra (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA; 2003).

Tratando também da produção da década de 1990, Ana Célia Silva (2011) analisou a

representação social do negro nos livros didáticos de língua portuguesa de Ensino Fundamental desse período, confrontando tais resultados com pesquisa realizada em relação à década de 1980, quando havia observado a rara presença do negro nestes materiais, marcada pela desumanização e estigma.

Em relação aos livros da década de 1990, dentre 15 analisados, 5 apresentaram uma representação sem estigmas. Embora tenha reconhecido a importância da representação humanizada do negro nos livros didáticos, afirmando que "Ver-se representado de forma positiva e aproximada do real desenvolve na criança um sentido de existência, de positividade, de pertença às categorias de humano e cidadão" (SILVA, A.C., 2011, p. 137-8), a pesquisadora observou a baixa frequência de personagens ilustrados negros, concluindo então que as obras da década de 1990 continuavam invisibilizando o negro. Nos cinco livros de representações sem estigmas, brancos foram representados 1.360 vezes, contra 151 representações de personagens negras.

Os estudos apresentados revelaram o livro didático e os conteúdos abordados como um dos elementos responsáveis pela criação e pelo reforço de imagens estereotipadas em relação ao negro na escola. Apesar de nosso estudo não ter o mesmo enfoque, essas questões puderam ser também observadas no dia a dia da sala de aula. De fato, pode-se pensar numa melhora do conteúdo, ao realizarmos uma comparação com os estudos relatados acima – como em relação à existência de personagens negras e brancas guiando um material didático, ou então pelo fato de o livro abordar questões como ação afirmativa. Ainda assim, também se observou a reprodução de conteúdos que transmitem uma imagem estereotipada e reduzida da África – como no caso de uma atividade sobre máscaras africanas, que será abordada posteriormente.

1.2.5 A questão racial entre as crianças – concepções e sociabilidade

Muitos estudos sobre raça e educação abordaram, direta ou indiretamente, as crianças em suas concepções e sociabilidades relacionadas à questão racial. Num primeiro momento, tal abordagem permeava outros temas que também se destacavam (como, por exemplo, a questão do material didático e das estatísticas socioeducacionais em função de raça/cor, conforme destacado por Pinto, 1992). A partir de meados dos anos 1990, observou-se o surgimento de um número maior de estudos cujo foco principal era a socialização das/ entre as crianças no que diz respeito aos aspectos de cor e raça.

Luiz, Salvador e Cunha Jr. (1979) trataram, dentre outros temas relacionados à raça e

educação, da socialização entre as crianças. Identificaram, em momentos de brincadeiras entre as crianças, a idealização de bonecas de acordo com padrões brancos. Além disso, trouxeram a questão das disputas por poder entre elas, observando que a criança negra, ao tentar se colocar numa posição superior, era agredida pelas demais.

> É difícil encontrar, em grupos de brinquedos envolvendo crianças negras e brancas, um líder negro. Quase sempre lhes é impingido um plano inferior: quando uma criança consegue se impor, é por ser fisicamente mais forte. O tratamento não é hostil quando nossas crianças aceitam passivamente a brincadeira. A partir do momento em que reivindicam uma posição melhor dentro do grupo surgem os conflitos: tentativas de inferiorização e agressões verbais tradicionais – negrinho, macaco, sujo, etc. (LUIZ, SALVADOR, CUNHA JR., 1979, p. 71).

Figueira (1990), para demonstrar a existência de preconceito racial na escola e correlacioná-lo ao professor e ao livro didático, entrevistou alunos de 7 a 18 anos utilizando técnicas de dramatização, com apresentação de fotos de pessoas negras e brancas aos entrevistados. A pesquisadora chegou a resultados que vão na mesma direção das observações de Luiz, Salvador e Cunha Jr. (1979), no sentido da existência, entre as crianças, da concepção de que o branco está ligado a padrões superiores, enquanto o negro está ligado a imagens inferiores.

Foi solicitado a elas que escolhessem, dentre as fotografias, quem gostariam que fosse o melhor amigo, qual a pessoa mais simpática, inteligente, feia, etc. Ao classificar as respostas, percebeu que as qualidades positivas foram predominantemente atribuídas aos fotografados brancos, e as negativas, aos negros, o que indicaria a existência de uma "opinião generalizada sobre a inferioridade do negro e a superioridade do branco(...)" (FIGUEIRA, 1990, p 64).

A mesma conclusão foi alcançada ao ao solicitar às crianças para escolherem a profissão que cada um dos fotografados ocuparia numa empresa: para as profissões de engenheiro e médico, a maioria escolheu fotografados brancos, enquanto para as profissões de faxineiro e cozinheira, a maioria escolheu fotografados negros. Tal resultado apontou para a "legitimidade de negros e brancos ocuparem determinadas posições profissionais" (1990, p. 65), de acordo com as crianças.

Trindade (1994), em pesquisa sobre racismo na escola tendo como foco o professor, também realizou observações entre as crianças. Tanto por meio do relato dos professores, como por meio de suas próprias observações, a pesquisadora pôde diagnosticar a hierarquização entre brancos e não-brancos nas relações raciais entre as crianças.

> Foi possível, através do olhar do professor, identificar manifestações de incorporação, pelo aluno, da inferioridade que é atribuída aos povos não-

> brancos em nossas relações raciais. Foram bastante frequentes as respostas que relataram atitudes e condutas discriminatórias entre os alunos (xingamentos, agressões, apelidos pejorativos etc.). Essas atitudes também foram encontradas durante as observações e entre os depoimentos dos profissionais. (*op. cit.*, p. 142).

Ainda sobre as relações raciais entre as crianças, interessante notar a postura tida como ambígua em relação às práticas racistas em momentos de sociabilidade mais livre, como também observado por Luiz, Salvador e Cunha Jr. (1979):

> O racismo no recreio e na merenda se expressa, agora, mais entre as crianças/alunos do que qualquer outra coisa(...). Os alunos são racistas e não-racistas, ora xingam e não querem mais falar, ora não querem sentar junto do preto, do magro, do gordo, do 'burro', do feio, do 'doente', ora são capazes das maiores ternuras entre si" (TRINDADE, 1994, p. 83).

A pesquisa de Cavalleiro (1998), diferentemente das relatadas acima, teve como principal enfoque os processos de socialização das crianças. A pesquisadora realizou investigação entre crianças de 4 a 6 anos, em uma escola da rede pública de São Paulo. Além das observações na escola, realizou entrevistas com familiares, corpo pedagógico e crianças, tendo identificado relações preconceituosas entre estas. Segundo ela, o silêncio que predomina na escola e na família acerca das relações preconceituosas estaria contribuindo no sentido de uma socialização da criança negra "para o silêncio e para a submissão" (CAVALLEIRO, 1998, p. 190).

A pesquisadora, assim como Luiz, Salvador e Cunha Jr. (1979) e Trindade (1994), também notou uma postura ambivalente por parte das crianças, dando atenção especial a esse aspecto: um ponto importante de seu estudo é justamente a diferenciação dos momentos em que ocorrem os xingamentos e falas preconceituosas. Cavalleiro (1998) observou que durante disputas de poder, espaço físico ou companhia, as crianças negras eram xingadas com termos que denotavam o estereótipo racial, e não reagiam, ficando caladas ou indo brincar em outro canto. Por outro lado, fora dos momentos de disputa, havia contato físico carinhoso entre as crianças – o que indicaria, segundo a autora, que as atitudes observadas ainda não eram rígidas.

Outros autores chegaram a conclusões distintas no que diz respeito à rigidez das atitudes raciais em crianças pequenas – embora não exatamente considerando a mesma faixa etária. Figueira (1990), por exemplo, ao realizar entrevistas individuais com alunos de 7 a 18 anos, chegou ao resultado de que não haveria diferenças significativas do preconceito apresentado

por crianças menores em relação ao apresentado por adolescentes:

> Tanto a consistência como a coerência do preconceito racial se apresentam semelhantes entre várias faixas etárias, inclusive naquelas mais baixas, que abarcam crianças entre sete e oito anos (...) Isso deixa patente que, desde muito cedo, o preconceito é incutido nas crianças, de tal forma que seu sistema ideológico-racial é tão concatenado quanto o de um adolescente entre 17 e 18 anos (FIGUEIRA, 1990, p.67).

Em relação à aparente ambivalência ou ambiguidade das relações raciais entre as crianças, há entendimentos distintos para Luiz, Salvador e Cunha Jr. (1979) e Cavalleiro (1998): enquanto os primeiros atribuíram o não-conflito a situações em que a criança negra aceitava a atribuição de um papel inferior, a segunda entendeu esses momentos como reveladores de uma maleabilidade nas atitudes raciais, ao menos até determinada idade. Importante notar, contudo, que as situações de disputa de poder aparecem como centrais em ambos os estudos para entender as posturas racistas.

Em nossa pesquisa, também pudemos notar ambivalência nas relações raciais entre as crianças. As mesmas que hora faziam ofensas raciais contra um colega negro, brincavam com ele depois. Nesse caso, não entendemos essas diferentes atitudes como evidência de maleabilidade das noções raciais nas crianças – mesmo porque não estamos trabalhando com a mesma faixa etária que Cavalleiro (1998). Elas se mostram, na realidade, como característica das relações raciais entre as crianças, conforme será tratado no capítulo 3.

Também em um estudo tendo como foco a socialização entre as crianças, Fazzi (2012 [2004]) realizou observações, entrevistas com crianças de 8 e 9 anos, testes com utilização de bonecos e análise do discurso em duas escolas de Belo Horizonte, uma localizada em uma favela, e outra em um bairro de classe média.

Um dos achados de seu estudo é concepção a que chega de um sistema de classificação racial infantil caracterizado por uma multiplicidade de categorias manipuláveis, que gerariam uma classificação de acordo com o contexto (FAZZI, 2012, pp. 83-4). Um exemplo nesse sentido é a utilização da categoria moreno, dotada de um duplo significado: de certo modo, mostraria o reconhecimento de uma categoria intermediária entre as crianças (refletindo o que existe na sociedade como um todo), mas, por outro lado, revelou ser um tratamento menos ofensivo do que ser classificado como *negro* ou *preto*, o que faria parte de uma etiqueta racial infantil diante da percepção da inferioridade.

Outra contribuição do estudo de Fazzi (2012) foi a delimitação entre preconceito e discriminação racial entre as crianças, ou seja, a distinção entre *atitudes* (estereótipos,

sentimentos e preferências) e *comportamentos* (agressões verbais, rejeição, impedimento de participar de alguma atividade etc.) (FAZZI, 2012, p. 111).

É importante demarcar tal distinção, tendo em vista que alguns estudos abordam apenas um dos tipos. Guimarães (2004, p. 18) apontou que essa maior precisão da linguagem sociológica tem início em estudos da década de 1940, e mostra-se importante uma vez que atitudes racistas não necessariamente se convertem em comportamentos racistas: "Conquanto atitudes se espelhem comumente em comportamentos, é totalmente possível que o autocontrole e as normas de conduta impeçam tal transmutação." (*op. cit.*). Pudemos observar essa diferenciação em nossa pesquisa, como será tratado no capítulo 3.

Em relação às *atitudes*, Fazzi (2012) explorou alguns dos estereótipos que surgiram espontaneamente em conversas com as crianças durante a pesquisa: o de que "preto é feio" o de que "preto parece diabo", e o de que "ladrão é preto" (FAZZI, 2012, p. 112-132). Em relação aos *comportamentos* racistas, a autora apontou que crianças negras afirmavam ser xingadas e gozadas pelos colegas "por serem pretas". Entre os xingamentos mais mencionados, destacam-se "macaco", "nego preto", "carvão" e "capeta" (p. 132-140). Muitas das que se consideraram negras, afirmaram que gostariam de ser brancas por conta dos xingamentos que ouvem de outras crianças.

A pesquisadora mostrou, em algumas falas das crianças, o estigma vinculado à categorização como negro, corroborando com a noção de existência de uma hierarquia racial entre as crianças dos estudos expostos acima (LUIZ, SALVADOR, CUNHA JR., 1979; FIGUEIRA, 1990 TRINDADE, 1994; CAVALLEIRO, 1998). Uma criança, por exemplo, disse o seguinte para a pesquisadora: "os outros me chamam de negro, mas eu não me importo" (FAZZI, 2012, p. 138), de modo que a categoria negra pode se tornar também uma categoria de xingamento na visão das crianças. Em nossa pesquisa, também pudemos notar a existência de uma hierarquia racial entre as crianças. Em um contexto em que grande parte poderia ser classificada como parda ou preta, considerando cor de pele e textura do cabelo, a hierarquização de cor entre as crianças mostrou-se relevante.

Entre as gozações e os xingamentos, a autora colocou também a circulação de piadas racistas como meio de transmissão do preconceito. Percebeu que, mesmo sem entenderem a piada (contada por adultos ou crianças mais velhas, e recontada pelas crianças na escola), elas aprendiam, por meio disso, que pretos/negros podiam ser gozados (FAZZI, 2012, p. 174),

sendo este um mecanismo de estigmatização da criança:

> [...] quando um rótulo negativo é imputado por uma criança e, a partir disso, outras começam a utilizá-lo, inicia-se o processo de *estigmatização*. A criança estigmatizada passa a ser depreciada pelo grupo e vista como diferente. No caso do preconceito racial, o grupo de pessoas com tonalidade escura da pele, mais vulnerável, é tratado como o outro diferente, que não se enquadra no que é considerado o padrão normal e aceitável (FAZZI, 2012, p. 172).

Contudo, afirmou que nem sempre esse processo era levado a sério pelos adultos, por conta do caráter jocoso das gozações e dos xingamentos. Nesse sentido, a autora destacou a eficácia das gozações e dos xingamentos entre as crianças na reprodução do preconceito:

> A gozação, enquanto uma prática social recorrente e característica da socialização entre pares, considerada coisa de criança pelos adultos e que, por isso, muitas vezes não é levada a sério, torna-se um eficiente mecanismo social de aquisição, consolidação e objetivação de uma ordem social preconceituosa (FAZZI, 2012, p. 167-8).

Em nosso estudo, pudemos também notar a utilização de gozações e xingamentos, por parte das crianças, na estigmatização de seus colegas. Diferentemente do observado por Fazzi (2012), esse tipo de atitude era levado a sério e repreendido pelos adultos. Por vezes, foram promovidas conversas sobre o tema diante de uma atitude racista, conforme será abordado adiante no texto.

Outro aspecto que Fazzi (2012) trouxe para que se pense acerca da eficácia dessas práticas entre as crianças, na propagação do preconceito racial, foi a reação que as vítimas dos xingamentos e gozações apresentavam. Em alguns casos, elas reagiam ativamente contra aqueles que as agridem, por meio de brigas e agressões físicas. Em outros, passavam a negar a cor, podendo chegar, em casos mais radicais, a querer mudá-la. A resposta, ainda, poderia ser o silêncio.

Sobre esse último aspecto, Menezes (2003), ao tratar sobre o preconceito racial na escola, também observou o silêncio enquanto resposta a fim de evitar o sofrimento diante de situações de racismo.

> A relação estabelecida entre crianças brancas e negras numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo, possibilitando que a criança negra adote em alguns momentos uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social (MENEZES, 2003, p. 1).

Em nosso estudo, a reação das crianças que sofriam discriminação racial pareceu mais

ativa em comparação ao relatado nos estudos acima. Pude presenciar diferentes momentos em que contaram para a professora, responderam ao xingamento ou, ainda, agrediram fisicamente o colega que proferiu o xingamento.

Em dois trabalhos com adolescentes em escolas em Belém (PA), Ribeiro (2014; 2016) analisou a troca de ofensas verbais entre os estudantes, por meio de entrevistas e realização de etnografia. Apesar de se tratarem de estudos com adolescentes, vale aqui o destaque pelo fato de tratar de aspectos importantes para a nossa pesquisa. De modo geral, nos dois estudos, notou a ambivalência na troca de xingamentos, sendo a linha limítrofe entre o que é ou não ofensivo dada pela relação entre ofensor/a e ofendido/a.

> Mesmo que agrupados sob o termo geral "racial", é necessário distinguir (...) a existência de epítetos raciais (...) que se remetem a uma diferença pensada como não-hierárquica, servindo como dispositivos de cumplicidade, afeto e aproximação pessoal (...) e epítetos raciais como práticas racistas, que funcionariam como insultos coletivos individuais subordinadores e hierarquizadores (...). Esta distinção não pretende negligenciar que o racismo instila supostas qualidades morais e intelectuais em distintos grupos raciais a partir de noções de diferença absoluta, concebidas hierarquicamente, dentro de uma estrutura desigual (...) Porém, não se pode negar a possibilidade de que relações concretas ressignifiquem nelas mesmas e dentro delas mesmas esta diferença racial em sentimentos que não sejam aqueles que decorram da subordinação, da violência, da desigualdade e do sofrimento. (RIBEIRO, 2016, p. 82-3).

Assim, as pesquisas que discutiram as relações e concepções raciais entre as crianças e os adolescentes trouxeram importantes elementos para reflexão e análise para esse estudo, considerando a proposta de compreender as relações raciais na escola sobretudo do ponto de vista das crianças. A relação de brincadeira e ofensa entre as crianças, a existência de uma hierarquia racial, expressa tanto nas preferências como também nas práticas, a distinção entre atitudes e comportamentos e a reação das crianças que sofriam discriminação racial mostraram-se como aspectos chave na compreensão das relações raciais em nosso estudo.

***

Levando-se em conta a inserção de muitos dos pesquisadores tanto na academia como também no movimento negro e da importância atribuída à educação, parte dos estudos também trouxeram, para além de diagnósticos, proposições no sentido de romper com o silêncio em relação às questões raciais na escola.

A partir de meados dos anos 1980, além do diálogo com a academia, o Movimento Negro passou a ter interlocução também no campo das políticas públicas, na medida em que

houve a inserção de membros da comunidade negra, militantes e/ou acadêmicos, em instâncias de governo (GONÇALVES; SILVA, 2000). Desse modo, parte das proposições realizadas nos estudos sobre raça e educação foi ganhando espaço nas agendas de governo e de Estado.

Abordaremos então, na sequência, a discussão da temática racial na educação pelo Movimento Negro, e sua inserção na agenda de políticas públicas do Brasil.

1.3 Educação e relações raciais no âmbito da política e das políticas: a agenda do Movimento Negro e a construção de políticas públicas

Conforme apontado no início deste capitulo, a construção da temática racial na educação se deu tanto no campo das pesquisas acadêmicas como no campo da militância. No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, tanto a acadêmica quanto a militância ampliaram seu escopo de preocupação com o tema. Nesta seção, serão demarcados alguns momentos importantes para a construção dessa agenda: a Assembleia Nacional Constituinte e a Constituição de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996; A Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional do Livro Didático, em 1995 e 1997; a Conferência de Durban, em 2001, e a Lei 10.639/03, de 2003.

Em 1978, houve a criação do Movimento Unificado contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), renomeado, no ano seguinte, como Movimento Negro Unificado (MNU), com a articulação nacional entre diferentes entidades do movimento negro. Conforme mencionado anteriormente, a educação, que já figurava entre as pautas dos movimentos negros há décadas, foi eleita como uma das bases para o combate ao racismo. Ela era concebida tanto quanto direito, como também enquanto possibilidade de ascensão social e espaço para formação de cidadãos críticos, que se posicionassem contra as formas de discriminação. (GOMES, 2012). Desse modo, após a criação do MNU, estruturaram-se em seu interior organizações capazes de lidar com o tema da educação, além de ter se intensificado a interface com a academia (MOURA; BRAGA; SOARES, 2008).

A década de 1980, de acordo com Rodrigues (2005), marcou uma ação mais propositiva por parte do Movimento Negro, que passou a reivindicar ao Estado soluções concretas para as questões relativas à população negra. No que diz respeito à educação, Gonçalves e L. Silva (2000) destacaram tal substituição de postura em um segundo momento daquela década:

> O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a

> década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90." (*op. cit*., p. 155)

Nesse sentido, os eventos preparatórios do Movimento para a Assembleia Nacional Constituinte (ANC), desde 1985, conseguiram pautar a discussão de suas reivindicações na ANC. Formou-se, na Constituinte, a Subcomissão de Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, na qual o movimento negro pode apresentar propostas e acompanhar o andamento dos trabalhos.

No campo da educação, havia o debate sobre a inclusão, no currículo escolar, da história do negro na África e no Brasil, nos três níveis de educação (RODRIGUES, 2005, p. 255). De acordo com Moura, Braga e Soares (2008), a redação proposta foi a seguinte: "O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil" (p.13).

Contudo, o texto final da Constituição, apesar de ter sinalizado a necessidade de o currículo refletir a pluralidade racial brasileira, "retirou as propostas de obrigatoriedade do estudo da cultura e história da África dos currículos nos três níveis de ensino e a proposta de reformulação dos currículos de história do Brasil" (RODRIGUES, 2005, p. 255). Considerou-se que as propostas curriculares eram específicas e deveriam ser tratadas em leis ordinárias.

Desse modo, em relação às pautas educacionais do movimento negro, não houve avanços significativos. Mesmo assim, é necessário destacar que a Constituição de 1988 é considerada um marco da inserção da temática racial na agenda das políticas públicas federais (LIMA, 2010), na medida em que passou a reconhecer algumas das reivindicações do Movimento Negro (como a criminalização do racismo, por exemplo). Tendo em vista a inserção dessas pautas, Silvério (2005; 2012) argumentou que a promulgação da Constituição refletiu uma transição na maneira com que a sociedade brasileira se representava.

> [...]uma transição sociopolítica de uma sociedade que se representava como homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos), para uma sociedade que se pensa diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), dissonante (do ponto de vista do ideal de nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos) (SILVÉRIO, 2012, p. 894).

Após a promulgação da Constituição de 1988 houve, entre 1988 e 1996, a tramitação e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação[14] (LDB), espaço em que a discussão sobre currículo escolar levantada pelo Movimento Negro deveria ser realizada, de acordo com recomendação da ANC. Contudo, tal debate não foi adiante, conforme destacou Rodrigues (2005). A pesquisadora afirmou que "De certa forma, a LDB dá continuidade a uma visão instituída de que não existe um problema racial no Brasil, mesmo após o Estado o ter reconhecido" (*op. cit*., p. 257).

Em relação ao período de discussão da LDB entre 1988 e 1993, em que houve ampla mobilização e participação de profissionais de educação, Rodrigues (2005) afirmou que o processo democrático pôde ser considerado limitado, tendo em vista que a interlocução com os movimentos sociais se restringiu a entidades técnicas de educação. O debate sobre raça nessa primeira etapa foi sobreposto ao de classe, de modo que a classe foi tida como a principal clivagem social.

A segunda etapa da tramitação da LDB, entre 1994 e 1996, foi marcada pela redução das discussões e a intervenção do Governo Federal em favor de um projeto substitutivo. Em relação à participação do Movimento Negro nessa fase, Rodrigues (2005) apontou que

> [...] ficou restrita à representação da Senadora Benedita da Silva, que apresentou propostas de reformulação do ensino de história do Brasil e de obrigatoriedade, em todos os níveis do ensino, da história das populações negras do Brasil. As duas propostas foram negadas, com a justificativa de que uma base nacional comum para a educação tornaria desnecessária a existência de uma garantia e um espaço exclusivos para a temática (RODRIGUES, 2005, p.260).

Na promulgação da LDB, em 1996, a redação de seu artigo 26 foi a seguinte: "O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia" (RODRIGUES, 2005, p. 260). Na interpretação de Rodrigues (2005) tal redação poderia ser associada ao ideal da democracia racial, ao deixar implícito o mito das três raças de Gilberto Freyre, que juntas formariam um só povo brasileiro.

O indeferimento das propostas da senadora Benedita da Silva se deu de maneira concomitante à realização da Marcha Zumbi de Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e

14 Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Vida, em 1995. Trata-se de outro marco importante para a compreensão da relação entre Movimento Negro e Estado e do avanço nas políticas públicas que abordam a questão racial na educação. Tal manifestação popular, devido sua magnitude, "propiciou um destaque incomum à temática racial no cenário público brasileiro" (LIMA, 2010, p. 79). O evento trouxe avanços no reconhecimento da existência de racismo pelo Estado, num contexto de maior aproximação desse com o Movimento Negro – aproximação que, naquele momento, não resultou em medidas redistributivas (*id., ibid.*).

Na ocasião, foi entregue documento que retratava a situação de desigualdade racial no país, exigindo uma série de políticas públicas voltadas à população negra. No que diz respeito à educação, Rodrigues (2011) observou que o Programa entregue apontou

> […] uma crítica à centralidade dos estudos e referenciais do mundo ocidental nos currículos escolares, que acabam por permear também a estrutura do sistema educacional que atende a esse modelo, na medida em que seu contexto apresenta uma lógica cujos pressupostos reiteram estereótipos e confirmam preconceitos. Como proposta à situação diagnosticada, coloca-se a necessidade de reorganização da escola a partir da diversidade, o que compreende a revisão da estrutura educacional, dos livros didáticos, a implementação de programas de formação permanente de professores que os habilitem a tratar adequadamente a diversidade racial. De forma complementar a essas mudanças, explicita-se a necessidade de ações afirmativas na educação (*op. cit*., p. 148).

A partir de 1995, observou-se alguns esforços, por parte do poder público, no combate ao racismo no ambiente escolar (RODRIGUES, 2011; SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p.895-6). Dentre eles, estão "os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por meio do tema transversal 'Pluralidade e Cultural'; o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o manual 'Superando o Racismo na Escola'" (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p. 895).

Em relação aos PCNs – Pluralidade Cultural, de 1997, Souza (2001) destacou a importância das reivindicações do Movimento Negro para sua elaboração: "Parte dos debates sobre a questão racial, desde o início dos anos 1980, foi materializada nos PCNs – Pluralidade Cultural. Creio ter sido uma tentativa de evidenciar as diferenças culturais e raciais, integrando-as ao currículo e atendendo a reivindicações do Movimento Negro" (*op. cit*., p. 55).

Rodrigues (2011) discorreu sobre as controvérsias da abordagem da pluralidade cultural presente nesses documentos. Primeiramente, em relação à transversalidade, que foi entendida como falaciosa, na medida em que o tema deveria ter o mesmo espaço de disciplinas clássicas

em vez de abordagem transversal. O segundo ponto foi em relação à definição de pluralidade cultural, que se daria de maneira contraditória: a autora colocou que o documento "ao mesmo tempo em que se posiciona contra a visão de povo brasileiro homogeneizante, dada pelo ensino de história na escola e nos livros didáticos, (...) busca o que é universal na cultura do outro" (RODRIGUES, 2011, p.155). Essa contradição se evidenciaria ao utilizar pluralidade cultural para referir-se "a dificuldades de aprendizagem, níveis de aprendizagem diferenciados e, finalmente, à questão racial" (*id., ibid.*, p. 155). Souza (2001) também criticou a abordagem presente no documento, embora tenha reconhecido a importância da presença da temática em um documento nacional.

> O teor do documento soa-me muito mais como discurso ideológico, lacunar do que efetivamente uma proposta curricular. Deve-se salientar, entretanto, que o fato de a questão estar posta em um documento pedagógico nacional, mesmo que precariamente, significa um grande avanço, pois só é possível pensar sobre o que está materializado (SOUZA, 2001, p. 58).

No que diz respeito ao PNLD, Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) chamaram a atenção para o fato de que, antes do Plano, em 1996, não havia sido identificada preocupação específica do Ministério da Educação com componentes racistas no livro didático. Os PNLDs analisados incluíram, dentre os critérios de avaliação, que o livro não poderia expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor e idade (posteriormente, foi incluído também etnia). Com base nas avaliações de diferentes quesitos, os livros eram então classificados.

Apesar do avanço na proposição de avaliar a presença de preconceito nos livros, autores apontaram problemas com os PNLDs. Entre eles, a forma de avaliação do preconceito, na busca por manifestações explícitas de hostilidade ou depreciação racial. Não estaria sendo levado em conta, assim, o caráter velado do racismo brasileiro.

> Como vimos, raramente o discurso racista se apresenta dessa forma, e mesmo determinados textos que reafirmam postura antirracista podem veicular mensagens racistas, o que só pode ser apreendido por conceituação e metodologia pertinentes. Faltou à avaliação a integração do refinamento teórico, conceitual e metodológico que vem orientando pesquisas sobre relações raciais no Brasil. Faltou, também, atentar aos resultados das pesquisas, que desde 1950, vêm mostrando a falácia de buscar-se explicitações de preconceito ou manifestações de racismo à maneira do século XX. (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p.140).

Portanto, embora tenha havido medidas na década de 1990, por parte do governo brasileiro, com intuito de atender às reivindicações do Movimento Negro, tais medidas tiveram interpretações controversas em relação ao cumprimento dos objetivos propostos.

Outro marco importante para compreensão das mudanças em relação à discussão das questões raciais no âmbito do Estado Brasileiro foi a realização, em 2001, da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, em Durban (SILVERIO; TRINIDAD, 2012), vista por especialistas como "ponto de inflexão da temática racial na agenda governamental" (LIMA, 2010, p.80).

Como tratado por Telles (2003), quando se iniciaram as reuniões preparatórias para a Conferência, em 1997, o Governo Brasileiro temia o desmoronamento internacional da imagem do país como uma democracia racial – tendo, inclusive, se recusado a ser a sede na América Latina de tais reuniões. No final da Conferência, os compromissos assumidos pelo País na promoção de ações afirmativas, como o estabelecimento de cotas raciais em vestibulares e concursos públicos evidenciaram "o reconhecimento do governo da existência de racismo no Brasil e o fim do conceito da democracia racial" (*id., ibid.*, p. 75).

Como destacaram Silvério e Trinidad (2012), as deliberações da Conferência tiveram outras repercussões no plano institucional a partir da gestão seguinte, iniciada em 2003, com a

> [...] criação de duas secretarias voltadas à questão étnico-racial, à educação e à diversidade, durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. São elas: a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), com status de Ministério, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade[15] (Secad), vinculada ao Ministério da Educação (*op. cit*., p. 895).

Nesse sentido, além da inflexão nas políticas públicas, os anos 2000 são também entendidos como "a culminância do processo de inflexão na trajetória do movimento negro brasileiro" (GOMES, 2012, p. 739). O MN passa a ser protagonista de mudanças na agenda de políticas de Estado, na medida em que há a confluência de reivindicações acumuladas ao longo das décadas, num processo de ressignificação e politização da raça.

No período seguinte, logo no início do Governo Lula, em 9 de janeiro de 2003, foi aprovada a Lei nº. 10.639, que modificou os artigos 26-A, 79-A e 79-B da LDB de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003), nos níveis fundamental e médio de ensino[16]. Além disso,

15 Rodrigues (2011) explicou que "À SECAD foi atribuída a função de contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação" (*id., ibid*., p. 162). Em 2011, a SECAD foi reestruturada e transformada em SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (acrescentando-se, portanto, o eixo da inclusão).

16 Posteriormente, em 2008, é promulgada a Lei 11.645, que faz nova alteração no artigo 26 da LDB, incluindo

acrescentou ao calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra em 20 de novembro.

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

O projeto de lei havia sido apresentado em 1999 pelos deputados federais Ester Grossi (educadora) e Ben-Hur Ferreira (filósofo e bacharel em direito, oriundo do Movimento Negro), então membros do Partido dos Trabalhadores e cumprindo legislaturas pelo Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul, respectivamente (DIAS, L. R., 2014, p. 13). Posteriormente, a Lei foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP n. 03/2004 e pela Resolução CNE/CP n. 01/2004. De acordo com Rodrigues (2005), os deputados, na justificativa do projeto, trouxeram os objetivos de

> [...] criar condições para a implantação de um currículo na rede oficial de ensino que inclua o ensino de história da cultura afro-brasileira, visando a restauração da verdadeira contribuição do povo negro no desenvolvimento do país, a desmistificação do eurocentrismo e a garantia da educação como um dos principais instrumentos de cidadania (RODRIGUES, 2005, p. 261).

Tratando especificamente sobre a recepção do Movimento Negro em relação à lei, Rodrigues (2005, p. 261) apontou que a medida foi amplamente saudada e contou com o apoio de diversas de suas organizações, considerando que se tratava de uma antiga reivindicação que já tramitava há algum tempo no legislativo. Nesse sentido ainda, de acordo com Silvério (2013), a promulgação da Lei teria dialogado com as demandas do Movimento Negro por políticas de ação afirmativa em diferentes dimensões, considerando seu caráter reparatório, bem como a dimensão de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade.

Pensando também na recepção, Moura, Braga e Soares (2008) conceberam a Lei 10.639/03 como "o instrumento que melhor sintetiza as propostas do movimento negro pela inclusão da história africana e afro-brasileira nos currículos escolares" (*op. cit.*, p. 15). Além do protagonismo do Movimento Negro, as autoras pensaram esse dispositivo legal como

---

a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena (BRASIL, 2008).

resultado de um contexto histórico-político permeado pelos "estudos sobre relações raciais circunscritos ao pensamento social brasileiro, além da "literatura que analisa a educação sob o prisma das relações raciais" (p. 3).

Ao analisar os significados da promulgação da Lei, Silvério (2008) afirmou que ela representa, no campo da política educacional, "uma ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional" (SILVÉRIO, 2008, p. 5).

Silvério (2013) argumentou, ainda, que, pensando em tais processos, pode-se afirmar a existência de mudanças nas relações raciais no Brasil contemporâneo. A novidade seria decorrente então justamente

> […] da centralidade que a política pública educacional passou a adquirir, para o movimento negro contemporâneo, como lugar de disputa da articulação de dois tipos de demandas que se tenta equacionar em seu interior. A primeira, em relação à qualidade da educação formal que é vista tanto como um direito, quanto como a forma por excelência de mobilidade ocupacional e social. A segunda é a luta política por mais e melhor educação a qual continua tendo como exigência o resgate da contribuição das culturas africanas para a formação social brasileira (*op. cit*., p. 53-4).

Em 2004, a Lei 10.639/03 foi regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* – Parecer CNE/ CP 03/2004, cuja relatora foi Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (DIRETRIZES, 2004). Neste dispositivo legal, sobressai-se a perspectiva da diversidade. Além disso, destaca-se que a mudança postulada pela lei deve ir além do conteúdo acrescido, passando pelas relações raciais na escola como um todo.

> É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (DIRETRIZES, 2004, p.8).

Os pareceristas colocam, ainda, três princípios norteadores para os sistemas de ensino, quais sejam: *Consciência política e histórica da diversidade*; *Fortalecimento de identidades e de direitos*; *Ações educativas de combate ao racismo e discriminações*. Tais princípios encaminham para questões como a afirmação de que a sociedade brasileira é formada por grupos étnico-raciais singulares; o combate ao mito da democracia racial e a afirmação de identidades (DIRETRIZES, 2004, p. 9-16).

A perspectiva colocada pela regulamentação da Lei não é, contudo, consensual no que diz respeito à formação de uma sociedade igualitária. Fazzi (2008) criticou o fato de que as Diretrizes, ao passo que propuseram a desconstrução da noção de democracia racial, entendida enquanto mito, afirmaram o conceito de raça no sentido social, tal como empregado nas relações sociais e pela sociologia. Pensando que o racismo está fundamentado na ideia de raça, questionou: "Não seria necessário a desconstrução dessa noção por uma política pública de combate ao racismo?" (*op. cit*., p. 15). Desenvolveu, assim, uma argumentação no sentido de que enfatizar a diversidade racial humana poderia, em vez de combater o racismo, acirrar o preconceito[17].

A pesquisadora defendeu, então, o potencial do discurso relativizador do preconceito em torno da ideia de igualdade como forma de superá-lo – diferentemente de autores que conceberam esse discurso como forma de mascarar o preconceito. Retomando a ambiguidade preconceito/ discurso igualitário[18] presente na sociedade brasileira, argumentou que ela evidenciava a não-existência de antagonismos profundos entre brancos e não-brancos (FAZZI, 2008, p. 17).

Considerando, então, o reconhecimento do Estado brasileiro da necessidade de medidas de promoção da igualdade racial na educação, concretizado a partir da promulgação da Lei 10.639 em 2003, criam-se condições para romper com o silêncio em relação à discussão racial – silêncio este identificado pelos estudos discutidos na seção anterior. Tendo isso em vista, trataremos, na sequência, dos estudos sobre raça e educação realizados após a promulgação da Lei. O que essas pesquisas dizem sobre o tratamento dado pela escola às questões raciais após a Lei 10.639/03 e sobre as relações raciais entre as crianças?

17 Argumentação também desenvolvida por Fry (2005) e Maggie (2006).
18 Cf. NOGUEIRA, 1955.

1.4 Os estudos pós Lei 10.639/03

Identificamos alguns estudos sobre raça e educação desenvolvidos após a promulgação da Lei 10.639/03. Realizados na educação infantil ou no ensino fundamental, parte deles discute a atuação dos professores em relação às questões étnico-raciais e o conteúdo trabalhado; enquanto outra parte traz as concepções raciais dos alunos e a maneira com que se relacionam, considerando as diferenças raciais.

Barroso e Oliveira (2015) realizaram uma reflexão, por meio de entrevistas qualitativas com professores da rede pública de Belém (PA), e de observação participante nas escolas, sobre o imaginário docente a respeito da educação das relações étnico-raciais, com o objetivo de "analisar até que ponto o imaginário docente é um determinante para a prática no que estabelece a lei supracitada [Lei 10.639/03]." (*op. cit*., p. 1). As autoras observaram, no contexto estudado, que

> […] a grande maioria dos professores, gestores e técnicos que atuam nas escolas estaduais ainda possuem um imaginário negativo sobre a África, sobre os africanos e consequentemente, sobre os seus descendentes, assim como do produto cultural da diáspora africana no Brasil e no Pará, trabalhando conceitos estereotipados dos sujeitos negros, com base no preconceito e no racismo que estruturam as relações sociais, econômicas e educacionais brasileiras (*op. cit*., p. 2).

Como justificativa desse imaginário, as pesquisadoras notaram que a maioria dos professores entrevistados se formou antes da implementação da lei, sendo que boa parte deles desconheciam a sua existência. Desse modo, o desconhecimento revelou-se como um importante entrave para a busca por equidade (BARROSO; OLIVEIRA, 2015, p. 10). Contudo, apontaram as autoras, há aqueles que não abordam a temática simplesmente por acreditarem que negros e brancos vivem de forma amistosa no país, reproduzindo a crença na democracia racial.

Importante ressaltar ainda a questão do imaginário dos professores em relação às religiões afro-brasileiras, tema que revelou desconhecimento e ideias estereotipadas por parte desses. As pesquisadoras citaram os debates acalorados sobre o tema em momentos de socialização, "prevalecendo o senso comum da demonização, do feitiço e da maldade, demonstrando um profundo desconhecimento dos educadores sobre tais religiões e discursos reticentes quanto ao tema(...)" (BARROSO; OLIVEIRA, 2015, p. 16).

Farias (2015), em sua dissertação de mestrado sobre a implementação da Lei 10.639/03 no município de Belford Roxo (RJ), também se ateve ao posicionamento dos professores em relação às questões étnico-raciais, tendo como enfoque os primeiros anos do ensino

fundamental (1º ao 5º ano).

A pesquisadora observou que ainda não houve um enraizamento da temática nas escolas, que era tratada como "mais um conteúdo" ou "mais um projeto" (*op. cit.*, p. 79), por vezes acionado apenas na semana da Consciência Negra – ou, em outros termos, visto como "currículo turístico" (*apud* Santomé, 1995[19]). Durante as entrevistas com professores, percebeu o desconhecimento e o despreparo para trabalhar o tema. Por fim, notamos que suas conclusões se assemelharam as de estudos realizados antes da promulgação da Lei 10.639/03, no sentido de reproduzir visões negativas sobre a África.

> A escola se revela nessa pesquisa, portanto, como um lócus de reprodução da colonialidade, dessa visão de mundo maniqueísta da Modernidade, quando: se apresenta a África como atrasada e sem cultura, se pretere as manifestações culturais afro-brasileiras no contexto escolar, na maneira como alunos e alunas negras recebem tratamento diferente dos brancos. E ainda, na seleção de conteúdos, nos livros de literatura infanto-juvenil e na frequência com que os temas ligados a África e aos negros são contemplados na escola (FARIAS, 2015, p. 80-1).

Mais focada na escuta das crianças do que nas práticas docentes, Vanzuita (2015) realizou pesquisa qualitativa em uma instituição de educação infantil, com crianças de 0 a 5 anos, tendo como objetivo entender se a existência da Lei 10.639/03 garantiria o combate ao racismo por vias pedagógicas. Em relação ao conteúdo, percebeu que, na escola estudada, a Lei garantiu a inclusão das questões referentes à história e cultura africana e afro-brasileira no currículo, mas ponderou a maneira com que isso tem sido feito: "Porém, existem ainda muitos limites na lógica de organização destes conteúdos, fazeres, vivências, atividades (...) a partir desta temática e como são postos no cotidiano" (*op. cit*., p. 2).

Após presenciar situações discriminatórias na relação entre as crianças, optou por realizar a escuta de crianças de 3 a 5 anos por meio de três tipos de atividades: brincadeiras, contação de histórias e desenho. Vanzuita (2015) notou, assim, como nessa faixa etária os conceitos referentes ao preconceito racial já são construídos e adquiridos socialmente, ao observar a associação entre África e escravidão e o entendimento do rosa como "cor de pele" na hora de desenhar; as preferências estéticas por branco e cabelo liso; o isolamento de crianças negras na hora das brincadeiras no pátio (alguns desses pontos também observados em nosso estudo, com crianças mais velhas, como será abordado no capítulo 3). Assim, a

19 SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes,1995. p. 159-189.

pesquisadora argumentou que a Lei colocada em prática poderia fornecer elementos de reflexão para que se modificasse esse tipo de comportamento no futuro:

> Mesmo que tenham vivido este tempo de infância rodeadas por estes comportamentos (possivelmente não só na instituição pesquisada), as modificações nos currículos escolares dos próximos anos de sua vida escolar podem ainda possibilitar uma visão mais crítica da vivência em sociedade, pois mudanças estão sendo ambicionadas e fomentadas (*op. cit*., p. 14).

Amaral (2015), também pensando a criança na educação infantil, realizou estudo de cunho etnográfico para compreender a relação entre a Lei 10.639/03[20] e as possibilidades que a criança negra encontra para construção de sua identidade étnico-racial.

Pensando nos elementos relacionados à construção dessa identidade, destacou de início o próprio ambiente, com cartazes repletos de personagens de pele rosada. Sobre esse ponto, percebeu a valorização da pele branca em detrimento da negra também em outras situações: durante brincadeiras, por exemplo, ao perceber a escolha por bonecas brancas em vez de negras quando pediu para que crianças escolhessem a boneca mais bonita. Conforme será desenvolvido no capítulo 3, tal valorização foi um ponto também observado em nossa pesquisa.

Ao observar a atitude das professoras em relação ao cabelo crespo das meninas, notou sua desvalorização, na medida em que não permitiam que elas usassem seu cabelo solto, sob justificativas como "pegar piolho". A desvalorização também é observada nas conversas entre as meninas, que colocavam como belo o cabelo comprido e liso. Já em relação aos meninos negros, o cabelo crespo não surgia como questão, na medida que as famílias optavam por cortes bem curtos, próximos do raspado, o que "impossibilita a visualização das características do cabelo" (AMARAL, 2015, p. 12).

Amaral (2015) concluiu então que a construção da identidade étnico-racial das crianças negras na instituição se dava num contexto de valorização da branquidade, de modo que as políticas "ainda não interferiram no cotidiano da instituição de educação infantil a ponto de motivar a resistência ao preconceito". Notou certas medidas para o atendimento da Lei na escola, como a aquisição de bonecas negras – que, na realidade, possuíam traços brancos e eram apenas 'pintadas'. Porém, tais bonecas mal saíam da caixa, o que pensou como possível indicativo da pouca valorização do negro em nossa sociedade, questão para a qual os

20 A autora destaca que, apesar de a Lei 10.639/03 não fazer referência direta à Educação Infantil, a questão é colocada no Parecer 002/2007.

professores pareciam não estar atentos ou preocupados.

Assim, apontou que, se a Lei 10.639/03 teve algum efeito, foi o de tornar mais discretas determinadas atitudes preconceituosas:

> Penso que se a implementação das leis sobre as relações raciais teve alguma influência no cotidiano das instituições, até o momento, essa se restringiu em deixar os posicionamentos mais implícitos, camuflados ou expostos, quase que exclusivamente em gestos e olhares, isto é, menos verbalizados. (…) essas atitudes (…) continuam a contribuir sobremaneira para a apropriação de estereótipos que inferiorizam o negro ao mesmo tempo em que podem conduzir a uma baixa autoestima da criança negra (AMARAL, 2015, p.12).

Santos e Molina Neto (2011), a partir de estudo etnográfico em duas escolas da rede municipal de Porto Alegre (RS), empreenderam reflexão sobre o modo com que estudantes negros constituíam interações sociais, tendo como foco a Educação Física. No trabalho, apontaram a existência da Lei 10.639/03 e os esforços da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre para sua implementação, "mediante, principalmente, a implantação de uma assessoria específica para dar ênfase às relações étnicas nas políticas educativas do município" (*op. cit*., p. 519).

Ao pensarem a produção do corpo "por meio de discursos preconceituosos, de um histórico de humilhações e violência, de representações inferiorizadas da sua cultura" (*op. cit*., p. 521), os autores colocaram as características físicas como primeiros elementos que possibilitavam a discriminação: "A percepção da diferença ocorre, inicialmente, por meio das características físicas e, a partir daí, estas são relacionadas a uma série de aspectos subjetivos que constituem um corpo negro fisicamente sujo e feio, intelectualmente incapaz e culturalmente inferior" (*id.*, *ibid*., p. 522).

Nesse sentido, observaram entre os estudantes o emprego de apelidos relacionados ao tipo de cabelo "como forma de menosprezo a alguns colegas e afirmação de outros" (*op. cit*., p. 527), apontando que o sofrimento maior se dava entre as meninas negras. Diante dessas situações, os estudantes optavam por estratégias que escondiam o cabelo, como bonés e toucas, se preocupando, por vezes, mais com a aparência do que com o respeito às regras oficiais da escola.

Os pesquisadores afirmaram então como essas situações de discriminação e preconceito faziam parte da formação de uma identidade estigmatizada: "A estigmatização da identidade social do negro permite que o insulto, por vezes travestido de brincadeira e

independentemente da intenção dos envolvidos, tenha a função de colocar ou relembrar as posições nas relações de poder" (*op. cit*., p. 528). Ainda em relação à brincadeira, observaram certa ambiguidade, que dificultava a percepção da ocorrência ou não de racismo, sendo mais uma questão do contexto e da maneira com que apelidos e brincadeiras eram mobilizados.

Em relação à educação física, Santos e Molina Neto (2011) mostraram como práticas discriminatórias entre os alunos já estavam naturalizadas, na medida em que não reconheciam sua ocorrência. Os insultos raciais emergiam em momentos de conflito, estando em suspensão em momentos de valorização das habilidades e do espírito de grupo – algo semelhante ao observado, em diferentes contextos, por Luiz, Salvador e Cunha Jr. (1979) e Cavalleiro (1998), e também por nós.

Os autores observaram, ainda, positividade na relação entre identidade negra e o esporte – no ambiente escolar, notaram uma oposição entre atividades corporais e intelectuais, em que as segundas eram desvalorizadas. Pensando então na associação com ícones negros do esporte, afirmaram que "Por meio desses esportistas conhecidos por todos, com prestígio entre os colegas de aula, é possível assumir uma identidade negra, e esse fato não será pejorativo e, tampouco, motivo de sentimento de inferioridade" (*op. cit*., p. 533). Ainda assim, ponderaram: apesar de ser uma associação positiva para a construção da autoestima da criança negra, acaba por "reforçar os estereótipos de sambista e jogador de futebol como única forma de destaque social" (*id.*, *ibid*., p. 533).

Coelho e Silva (2015) analisaram a discriminação e os preconceitos presentes nas relações de sociabilidades de grupo de estudantes de ensino fundamental numa escola pública em Belém-PA, pensando a relação interdependente sociedade-escola. Tendo obtido dados de 184 estudantes de 8º e 9º ano, selecionaram 8 para realização de Grupo de Discussão.

No início da discussão, perguntando sobre como os alunos se situavam em relação ao preconceito e à discriminação, perceberam um discurso que colocaram como "politicamente correto", condenando tais práticas, o que não se mostra coerente na sequência, quando avaliaram uma peça publicitária ou mesmo nas relações cotidianas (*op. cit*., p. 694). Na exibição de uma peça publicitária racista, perceberam entre os participantes uma série de imagens estereotipadas em relação ao negro.

Notaram ainda, na discussão, que para os alunos há a associação entre ser bonito e ter tez e olhos claros, cabelo liso e ser magro (*op. cit*., p. 696), com a associação entre o que é belo e o que é bom. Nesse sentido, surgiram também no grupo relatos sobre uma aluna que

deixou de frequentar a escola por sofrer preconceito e discriminação racial. Concluindo, os autores colocam a necessidade de superar a "permanência da matriz eurocêntrica" (*op. cit*., p. 698) por meio do enraizamento da Lei 10.639/03 nas escolas.

Oliveira e Lins (2015), a partir da experiência do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), empreendem uma "reflexão teórica e pedagógica sobre a experiência de implementação da Lei 10.639/03 na formação de crianças e jovens" (*op. cit*., p. 671), tendo em vista a "disputa entre uma educação antirracista e as visões racialistas ainda hegemônicas" (*id., ibid.,* p. 671).

Partindo da fala de um aluno da escola, que, ao ver a foto de um bebê negro ao lado de sua mãe, sorridente, exclama "Que criança feia! Por que a mãe dela está feliz? Ela nunca vai ficar branca", o texto traz uma reflexão fundamental: ainda que a escola de fato tenha práticas antirracistas, tal como determina a Lei 10.639/03 e os documentos que regulamentam sua implementação, isso é suficiente para que se forme sujeitos não racistas? Para os autores, não se trata de uma relação imediata de causa e efeito:

> A naturalização de práticas preconceituosas no cotidiano de nossas crianças e jovens indica que as frentes de atuação são muitas e a educação escolar é uma delas. (…) o CAp-UERJ é uma instituição que há anos desenvolve nos anos iniciais um trabalho pedagógico antirracista, mesmo antes do advento da referida lei. (…). Queríamos pensar os desafios também a partir de um lugar onde essa legislação acontece e que possui um trabalho que vem se consolidando. Cabe ressaltar que o fato de existirem projetos e uma concepção curricular que abraça esta legislação não representa que os diferentes sujeitos que compõem esse universo construirão uma consciência de superação de práticas moldadas no racismo (*op. cit*, p. 673).

Os pesquisadores apontaram os embates entre essas noções introjetadas e a tentativa de se trabalhar na proposta de uma educação antirracista:

> Como exemplo, temos uma criança de 9 anos que ao apresentar uma notícia numa(...) atividade permanente que as crianças o do CAp UERJ fazem uma vez por semana, sobre um médico que foi assassinado a facadas, declara que "tem que prender esses meninos na prisão". O discurso contrário da professora não surte muito efeito, pois a produção do medo generaliza a figura de um "não-ser" dessas crianças e jovens, em grande parte negros, que estão privados de cidadania. Se de um lado na sala de aula professores se empenham em trazer as contribuições para uma nova consciência de cor da pele e da ancestralidade, de outro a TV traz as imagens de medo e de negação de humanidade de crianças e adolescentes em sua maioria de cor negra (OLIVEIRA; LINS, 2015, p. 677).

Os autores discutiram, ainda, os desafios de uma educação para as relações étnico-raciais, na medida em que conceberam que a razão ocidental se estrutura enquanto razão branca (*op. cit*., pp. 680-682). Concluíram, assim, que a atitude da criança relatada no

começo do texto pode ser entendida como reflexo do racismo existente na sociedade, que é "introjetado nas crianças, mesmo quando ele é questionado por uma escola e por seus professores que trabalham criticamente essas construções racialistas, fundamentados por uma razão branca e pela colonialidade" (*id., ibid*., p. 682).

***

Os estudos sobre raça e educação discutidos neste capítulo trouxeram, de maneira geral, a identificação de diferentes mecanismos pelos quais o preconceito racial se perpetuava no ambiente escolar. A escola, vista enquanto microcosmo de outras instâncias sociais, reproduziria o racismo presente na sociedade de maneira mais ampla, se utilizando diferentes mecanismos de exclusão das crianças negras (LUIZ; SALVADOR; CUNHA JR., 1979; PEREIRA, 1987; BARBOSA, 1987; GOMES 2002a, 2002b; MENEZES, 2003).

O professorado foi identificado um dos agentes responsáveis pela perpetuação do preconceito no ambiente escolar, seja pela conivência com situações de racismo (GONÇALVES, 1985; FIGUEIRA, 1990); pelo despreparo em lidar com a questão racial (FIGUEIRA, 1990; TRINDADE, 1994; SILVA; 2001; ROMÃO, 2001) ou mesmo pela exclusão das crianças negras de práticas de "paparicação" (OLIVEIRA, F., 2004). Em relação ao conteúdo escolar e ao livro didático, a invisibilização de personagens negras tanto nas representações como no conteúdo ensinado mostrou-se como uma das práticas responsáveis por incutir o preconceito entre as crianças, e também por contribuir com o sentimento de inferiorização da criança negra (LUIZ; SALVADOR; CUNHA JR., 1979; FIGUEIRA, 1990; PINTO, 1992; SILVA, A.C. 2001; ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA; 2003).

A análise da socialização entre as crianças no ambiente escolar revelou aparentes ambivalência no que diz respeito a práticas racistas (LUIZ; SALVADOR; CUNHA JR., 1979; TRINDADE, 1994; CAVALLEIRO, 1998), além de maleabilidade no emprego de classificação racial (FAZZI, 2012). Ainda que por meio de diferentes análises, um ponto importante revelado pelas pesquisas foi o acirramento do conflito em situações de disputa de poder.

Sobre as reações das crianças diante de situações de discriminação, importante observar o silêncio enquanto resposta (CAVALLEIRO, 1998; FAZZI, 2012). Silêncio que também foi verificado em relação aos professores diante de tais situações, assim como em relação aos conteúdos ensinados na escola, por meio da invisibilização de questões relacionadas à história e cultura africana e afro-brasileira.

Em outro sentido, os estudos sobre raça e educação realizados após a promulgação da Lei 10.639/03 apontam para diferentes momentos de implementação. Cabe destacar, assim, que não é nossa intenção, neste trabalho, avaliar a implementação da Lei: nos interessa identificar, nos casos em que o tema está colocado no cotidiano escolar, qual é o tratamento dado pela escola às questões raciais, quais são as concepções raciais das crianças e como se relacionam racialmente nesse contexto.

Os estudos trazem, assim, algumas contribuições importantes, mostrando a permanência do ideal de branquidade. O fato de a questão racial estar colocada faz com que, em certos casos, as práticas preconceituosas sejam disfarçadas. Em outros, permanecem explicitadas por alunos, apesar do esforço docente no sentido de uma educação antirracista.

Com o reconhecimento do Estado brasileiro da necessidade de medidas de promoção da igualdade racial na educação, graças às décadas de militância do Movimento Negro, concretizado a partir da promulgação da Lei 10.639 em 2003, criam-se condições para romper com o silêncio em relação à discussão racial – silêncio este identificado pelos estudos anteriores à promulgação da lei. Cabe compreender, assim, de que maneira as crianças formam suas concepções raciais e sua identidade racial dentro de um contexto múltiplo, em que estão presentes tanto práticas racistas, como também práticas que buscam promover a igualdade racial.

2 RAÇA, INFÂNCIA E ESCOLA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

> Nas escolas, o momento inicial adquire maior franqueza com as crianças. Elas comprovam suas hipóteses diretamente: perguntam se somos professores, enfermeiras, mães ou vendedoras. Outros se mostram mais cautelosos. (...) Todos tentam adivinhar a intenção da visita, a localização profissional, laboral, social e política de quem chega pedindo permissão para anotar, olhar, perguntar e, sobretudo, escrever.
>
> (ROCKWELL, E. 2010, p. 53, tradução nossa).

A proposta deste capítulo é realizar a discussão sobre os caminhos da pesquisa, considerando as orientações teórico-metodológicas adotada. Em um primeiro momento, trataremos dos desafios metodológicos implicados em um estudo realizado no ambiente escolar com crianças sobre relações raciais, apontando as questões que uma pesquisa nessas intersecções enfrenta. Trazemos a sociologia da infância como perspectiva metodológica que forneceu contribuições importantes nesse sentido.

Posteriormente, trataremos sobre os critérios e o processo de escolha da escola – outro componente metodológico da pesquisa – assim como contexto em que está inserida. Como veremos, para a escolha de uma escola que assumisse a existência de racismo e desigualdade racial no Brasil, utilizamos o Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero.

Por fim, abordaremos o processo de entrada em campo, desde os contatos iniciais até o início da pesquisa na sala de aula designada para realização. Para tanto, realizaremos uma descrição das crianças, de sua rotina e dos espaços da escola. Além disso, trataremos das maneiras pelas quais as relações foram sendo construídas.

2.1 Escola, crianças e relações raciais: desafio triplo

A proposta de estudo das relações raciais entre crianças no ambiente escolar trouxe a necessidade do enfrentamento de diferentes desafios teórico-metodológicos, que se mostraram, por vezes, sobrepostos: (1) a realização de pesquisa qualitativa em uma instituição – a escola, (2) o estudo da sociabilidade entre crianças, e (3) a análise das relações raciais

nesse contexto.

As instituições, estabelecimentos sociais em que ocorrem atividades de determinado tipo, como define Goffman (1974), dão aos seus participantes algo de um mundo próprio. Ainda que não se tratem de instituições totais, possuem uma tendência ao fechamento. Entrar em uma escola é então, antes de tudo, entrar em um mundo com determinadas regras e em que determinados comportamentos são esperados.

Sobre esse ponto, Ferreira e Nunes (2014) discutem as implicações epistemológicas da pesquisa em espaços institucionais, considerando o estudo da infância.

> Sendo a etnografia nestes espaços sempre mediada pelos adultos, que gerem e decidem sobre o que aí acontece, as implicações epistemológicas na pesquisa são de várias ordens, entre as quais: as relações de poder adulto-criança; o impacto da estrutura institucional e organizacional no modo de recolha etnográfica, no tipo de dados que se recolhem e nas reações e inferências mútuas sobre qualquer assunto, e que podem diferir conforme crianças e pesquisador estão dentro ou fora das instalações, de quem está presente e as acompanha, etc. (*op. cit*., p. 114).

Ainda que se esteja pensando em uma pesquisa realizada no espaço físico da escola, a análise aqui proposta vai para além de se considerar a instituição enquanto unidade de análise. Afinal, como destacado por Geertz (2008 [1973], p. 16), "o *locus* do estudo não é o objeto de estudo". Tendo em vista nosso interesse em estudar as relações raciais na infância no ambiente escolar, partimos de uma perspectiva que permita pensar a escola de uma maneira mais ampliada: enquanto categoria analítica, na sua relação com outras instâncias sociais.

Nesse sentido, nosso ponto de partida é a perspectiva não-escolar do estudo da escola, tal como colocada por Sposito (2003). Considerando as intersecções de áreas de estudo em que esta pesquisa está situada, a ideia é trazer contribuições não apenas para o estudo da escola, mas também das relações raciais e da infância. Assim como a autora, então, não pensamos a produção de conhecimento relacionado à escola como segmentado dentro de uma sociologia escolar e/ou da educação.

> Ao se apoiar nos estudos sociológicos sobre a formação dos atores coletivos – a sociologia da ação coletiva e dos movimentos sociais – como na investigação sobre os sujeitos no ciclo de vida – a sociologia da juventude e das relações entre as gerações – a análise dos fenômenos educativos e escolares não se inscreve em um registro único das sociologias especiais. Trata-se, assim, de um domínio teórico – a sociologia – que tenta compreender como ocorre a reprodução social e os processos de socialização na sociedade contemporânea (*op. cit*., p. 222).

Como analisado no capítulo anterior, a ampliação do acesso ao ensino básico no Brasil a partir da década de 1970 fez com que as desigualdades sociais tomassem uma nova dimensão no ambiente escolar. As orientações seletivas tradicionais, antes criando barreiras no ingresso à escola, passaram a atuar no interior do sistema de ensino: há o surgimento da figura dos "excluídos de dentro" (SPOSITO, 2003, p. 220). Desse modo, o convívio escolar possibilitaria a intensificação de certos processos latentes e difusos na sociedade brasileira, tais como o racismo.

> As possibilidades de trocas sociais mais contínuas e intensas na vida escolar com os pares do que as relações mais atomizadas e segmentadas vividas no bairro ou na rua são potencialmente fomentadoras de práticas discriminatórias e violentas, eventualmente, mais nítidas do que aquelas observadas nos processos externos à escola (SPOSITO, 2003, p, 222).

Embora as relações sociais externas à escola a influenciem, não se pode considerar que haja uma transposição automática. Sposito (2003, p.221) ressaltou que relações sociais são recriadas, transformadas e produzidas nesse ambiente. Tendo isso em vista, temos que a produção de novas formas de sociabilidade no interior da escola relacionada a elementos não-escolares traz consigo a exigência de um conhecimento mais denso dos estudantes para além de seu papel na instituição.

Entender a sociabilidade dos alunos para além da função primeira da escola é "reconhecer que o aluno é expressão também de uma forma peculiar de sua inserção no ciclo de vida – a infância e a juventude – categorias específicas e dotadas de uma autonomia relativa na sociedade e na literatura sociológica" (SPOSITO, 2003, p. 218 *apud* DURU-BELLAT E VAN ZANTEN, 1992[21], p. 179).

A adoção de instrumentos teóricos e analíticos da sociologia da infância e da juventude mostra-se enriquecedor nesse sentido, passando-se de uma sociologia da escolarização para uma sociologia da socialização. Nesse sentido, adotamos a perspectiva da Sociologia da Infância, sob a qual essa pesquisa está ancorada, na medida em que dá as bases para se pensar tanto o estudo da infância como das relações raciais nesse período.

21 DURU-BELLAT, M. e VAN ZANTEN, A. Sociologie de l'École. Paris, Armand Colin, 1992.

2.1.1 Sociologia da Infância

No Brasil, a Sociologia da Infância consiste em um campo de estudos consolidado mais recentemente, que vem sendo desenvolvido sobretudo na área da educação[22] – apesar de se tratar de uma abordagem sociológica.

Considerando nossa interface entre relações raciais, infância e escola, a Sociologia da Infância contribui para avançarmos em aspectos teórico-metodológicos desta pesquisa: (1) o reposicionamento da infância no pensamento sociológico; (2) a importância do estudo das relações raciais no período da infância; (3) a importância das relações raciais para o estudo da infância brasileira; (4) a concepção das metodologias e técnicas de pesquisa mais adequadas para um estudo que compreenda raça, infância e ambiente escolar.

A infância enquanto categoria social, e tal como tratada neste trabalho, consiste em uma construção social e histórica. De acordo com Sarmento (2005), os processos de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças, por meio de creches e escolas fizeram com que se criasse o que na modernidade é concebido como infância: um grupo de estatuto social diferenciado dos adultos, com uma série de interdições.

Para parte dos sociólogos da infância, ela é considerada prioritariamente em sua dimensão estrutural: infância no singular. Qvortrup (2011; 2014), por exemplo, pensa a infância enquanto categoria permanente na estrutura social (tal como classe social), independente das crianças que fazem parte dela nesse momento.

> […] a infância é definida em termos sociológicos como uma categoria permanente, isto é, como um segmento estrutural, que é o resultado da ação recíproca entre parâmetros sociais – econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais, etc. Ao contrário da infância individual, a infância sociológica é muito mais suscetível a mudanças históricas, enquanto a dinâmica da infância individual pode ser encontrada no desenvolvimento da personalidade (QVORTRUP, 2014, p. 25).

Por outro lado, há outras linhas teóricas dentro da sociologia da infância que postulam a importância de levar em conta as dimensões diacrônicas da infância, de como é construída em diferentes momentos históricos e em diferentes lugares.

---

22 O Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEPSI-USP), ao realizar um mapeamento dos grupos de pesquisa brasileiros que trabalham com a Sociologia da Infância, chegou ao diagnóstico de que apenas 3 dos 23 grupos localizados estavam ligados a departamentos de sociologia, sendo a maior parte deles ligados a departamentos na área de educação, e alguns à área de psicologia (NASCIMENTO, 2013)

Nesse sentido, há uma corrente da sociologia da infância brasileira que pensa em infâncias no plural, dando ênfase à heterogeneidade. Considerando as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira, Abramowicz e Oliveira (2012) defendem que "não é possível uma sociologia da infância brasileira que não leve em conta a raça" (p. 50). Assim, as autoras concebem que

> Essa realidade demanda pesquisas que tenham referencial teórico-metodológico para pensar a criança negra enquanto "ator social" que se constitui e é constituída nas relações sociais de determinada forma, e essa processualidade de se constituir como criança e negra que temos que buscar configurar (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p.53).

Consideramos que, para fins do presente estudo, ambas as dimensões são relevantes de ser analisadas. Discutiremos aqui a importância das duas leituras para o estudo das relações raciais na infância.

O entendimento das crianças enquanto atores sociais é justamente um dos pontos de partida da sociologia da infância, de modo a não as considerar como meros receptáculos da cultura dos adultos nos processos de socialização. Segundo James & Prout (1997), "crianças devem ser vistas como ativamente envolvidas na construção das suas próprias vidas sociais, das vidas daqueles ao redor delas e das sociedades nas quais vivem. Elas não podem mais ser retratadas simplesmente como sujeitos passivos de determinações estruturais" (JAMES; PROUT, 1997, p. 4, tradução própria).

Considerar a agência das crianças é então criticar a visão da infância invisibilizada, enquanto mera etapa para chegar-se à vida adulta. (QVORTRUP, 2014; HONIG, 2009; SARMENTO, 2007).

> As expectativas dos adultos sobre as crianças correspondem a colocá-las numa posição de espera. O destino das crianças é a espera – paciente, até tornarem-se adultas, para ter sua construtividade reconhecida, o que dizer sobre assuntos sociais, para ser parte da coletividade dos cidadãos (QVORTRUP, 2014, p. 32).

Sob essa perspectiva, de acordo com Sarmento (2007), a criança é definida pela sua negatividade, enquanto não-adulto. É a partir dessa crítica, portanto, que se desenvolve a noção de infância enquanto categoria social relevante para ser estudada, na medida em que se entende que as crianças também têm responsabilidade em relação à construção das sociedades.

Temos que alguns estudos que analisam a questão racial no ambiente escolar

desconsideram a dimensão da agência das crianças. Analisando as situações de discriminação e preconceito racial envolvendo estudantes em uma escola pública de Belém (PA), Coelho e Silva (2015), por exemplo, afirmam que: “Consideramos, então, esses contextos assinalados pelos estudantes como um reflexo social que reverbera nas ações e nas relações no interior da escola. Eles reproduzem no âmbito dessa instituição ações discriminatórias cultivadas na sociedade” (COELHO; SILVA, 2015, p. 695).

Trabalhos que assumem a chave analítica da reprodução acabam, por vezes, não reconhecendo o aspecto da agência e seu potencial de mudança. Assim, ao considerar a afirmação de que as crianças são atores sociais, abre-se espaço para questionar o que haveria de particular em suas práticas no ambiente escolar em relação às situações de discriminação e preconceito racial, para além de uma mera reprodução do que é visto entre os adultos. Como o repertório de concepções e práticas discriminatórias presentes na sociedade de maneira geral é ressiginificado na infância?

Pensando nos processos de socialização e concebendo as crianças enquanto atores sociais, Corsaro (2011) traz o conceito de cultura de pares enquanto “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em sua interação com as demais” (CORSARO, 2011, p.128), criticando, desse modo, a concepção funcionalista de cultura enquanto valores internalizados que orientam o comportamento.

Tendo em vista as relações de poder adulto-criança presentes na escola, há a sugestão de alguns autores de que seria mais fácil ver as culturas de pares em momentos em que as crianças estejam (mais) livres do olhar adulto: “É o caso dos pátios da escola, no recreio, nos parques de recreação existentes nas escolas, nos tempos vagos existentes nas rotinas criadas pelos adultos, nos grupos das ruas” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2014, p. 50). De fato, em nosso caso, pude observar nesses momentos comportamentos diferentes daqueles vistos durante as aulas.

Ao tratar da cultura de pares, Corsaro traz também o conceito de reprodução interpretativa, enfatizando que a formação das culturas infantis não se trata de um processo meramente passivo, envolvendo a reelaboração de práticas já existentes e a criação de suas próprias.

> O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam

> de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. (CORSARO, 2009, p. 31).

Desse modo, temos que a socialização não é pensada, pela sociologia da infância, enquanto processo unidirecional, "como imposição da sociedade sobre o indivíduo, no sentido de este assumir determinados conhecimentos, normas e valores" (ABRANTES, 2011, p.122), mas como um processo criativo que pressupõe a capacidade de agência dos indivíduos. Cabe, assim, entender as relações raciais das crianças sob a luz dessa perspectiva.

Nesse sentido, ao tratar sobre a dimensão racial no estudo sociológico da infância, Nunes (2015) afirmou que a perspectiva da sociologia da infância pode ser enriquecedora para o debate sobre infância e raça, na medida em que reconhece a agência da criança: "A participação das crianças nesse mundo colabora para que tenhamos outras visões sobre raça, embora isto ainda seja questionável pela maioria das pessoas adultas, o que denota a importância de contínuos estudos sobre o tema." (*op. cit*., p. 421).

A pesquisadora enfatizou, ainda, a importância de considerar a visão das crianças nesse debate, a fim de se romper com a concepção adultocêntrica sobre o que seria ou não importante em relação à raça:

> [...] parte dos nossos esforços devem localizar-se também em compreender quais são as questões relacionadas à raça que tocam às crianças a partir de suas próprias experiências e como as crianças vivenciam questões relacionadas ao seu pertencimento racial, não apenas a partir da construção que fazemos sobre o tema em nossos departamentos de estudo (NUNES, 2015, p. 422).

Nesse sentido também, chamou atenção para aspectos relevantes no estudo das relações raciais na infância: a importância de compreender as atribuições raciais das crianças por meio do seu próprio ponto de vista; o entendimento de que pode ser difícil, para crianças que sofrem desde cedo com racismo, falar sobre o tema num primeiro momento (o que não deve ser interpretado como desconhecimento do assunto); o fato de que crianças também reproduzem interpretativamente conceitos relacionados à temática racial (*op. cit*., p. 434-5).

O fato de a Sociologia da Infância propor o estudo de suas particularidades não significa, contudo, que se deva pensar a infância de maneira isolada. O fato de que há influência de outros meios na formação das culturas da infância traz a necessidade de se

pensar o contexto em que a infância em questão está inserida: “A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem.” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 7).

Outra ressalva importante em relação à consideração da agência das crianças é o fato de que também experimentam constrangimentos estruturais, como também ocorre com outras categorias geracionais (CORSARO, 2011). Qvortrup (2011) ressaltou que as elas estão expostas às mesmas forças sociais que os adultos, mas de maneira muitas vezes mediada: “(...) frequentemente, as crianças são atingidas por elas [forças sociais] indiretamente ou de forma mediada, o que torna mais difícil a constatação dessa influência” (QVORTRUP, 2011, p. 207).

Na medida em que se pensa a infância enquanto categoria da estrutura social, abre-se espaço para considerar a influência que exerce na sociedade como um todo, assim como o fazem outras categorias geracionais. Nesse sentido, Qvortrup (2011) destacou que “as crianças são co-construtoras da infância e da sociedade”, pois “todas as vezes que (...) interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, tanto adultos quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância, quer da sociedade” (QVORTRUP, 2011, p. 206). A sociologia da infância figura então, nas palavras de Sarmento, como uma forma de “compreender a sociedade a partir do fenômeno social da infância” (2008, p.1).

Desse modo, considerando o estudo das relações raciais na infância, pode-se pensar, para além do papel de instâncias sociais e de outras categorias geracionais na formação do repertório racial na infância, o sentido inverso: como o que se dá na infância pode colaborar para a construção das relações raciais na sociedade alargada. Daí, também, sua importância sociológica não só de compreender um fenômeno dentro de uma determinada categoria, mas também de pensá-lo para além dela.

Além de reposicionar a importância do estudo sociológico da infância para as relações raciais, a sociologia da infância traz também contribuições metodológicas para a realização da escuta das crianças, de modo a reconhecer sua agência.

Sarmento (2007) abordou criticamente a questão da invisibilidade científica da infância, na medida em que crianças eram estudadas a partir de um ponto de vista adultocentrado (*id.*,

ibid., p. 42). Nesse sentido, então, destacou as questões epistemológicas em jogo na investigação da infância, e propôs contrapor

> [...] ao entendimento das crianças como objetos de conhecimento social, a perspectiva das crianças como sujeitos do conhecimento, aos procedimentos analíticos e interpretativos que rasuram ou esvaziam de conteúdo as interpretações das crianças sobre os seus mundos de vida, procedimentos que permitam uma efetiva escuta da voz das crianças, no quadro de uma reflexividade metodológica que recusa o etnocentrismo adultocêntrico, às metodologias que assumem instrumentalmente as crianças como informantes desqualificados, metodologias participativas que assumam as crianças como parceiras na investigação (SARMENTO, 2007, p. 43-44).

Pensando no estudo das relações raciais na infância, a preocupação com a escuta das crianças revela-se duplamente importante: além de quebrar com uma perspectiva adultocêntrica e com a invisibilidade dessa categoria social, mostra-se como uma oportunidade de romper com o silêncio das crianças vítimas de preconceito e discriminação raciais, que, por vezes acabam se calando pelo medo de sofrer ainda mais com tais situações (FAZZI, 2012; MENEZES, 2003).

Nesse sentido, a etnografia é considerada, na perspectiva da Sociologia da Infância, como metodologia que consegue dar conta dessa preocupação. De acordo com James & Prout (1997), "A etnografia tem sido considerada como uma metodologia que tem um papel especial a desempenhar no desenvolvimento de uma nova sociologia da infância, na medida em que permite às crianças uma voz mais direta na produção de dados sociológicos" (JAMES; PROUT, 1997, p. 4, tradução própria).

Além disso, pensando na questão da importância de se considerar, para além da agência, os constrangimentos sociais aos quais a infância também está exposta (CORSARO, 2011; QVORTRUP, 2011), a etnografia é entendida por pesquisadores da infância como metodologia capaz de trabalhar com essas duas dimensões:

> Do ponto de vista metodológico, as pesquisas com crianças passam a exigir que se dê mais atenção às duas dimensões da experiência social por meio de pesquisas do tipo etnográfico, que permitam captar o entorno social e as experiências das crianças como agentes e como receptores de outras instâncias sociais – portanto, no contexto de relações com outros agentes (ROCHA, 2012, p.48).

Neste trabalho, assumimos então a perspectiva de etnografia presente nos estudos sociais da infância, complementada por perspectivas clássicas e estudos no ambiente escolar. Nas palavras de Sarmento (2011), "a etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação." (p. 17)

2.1.2 A etnografia e a infância

A etnografia, tal como aqui desenvolvida, envolveu estratégias e procedimentos que incluíram entrada em campo e aceitação, coleta de informações por meio de observação e interações, escrita constante de notas de campo e posterior elaboração de descrições detalhadas e interpretações e teorizações a partir dos dados (CORSARO, 2009, p. 84).

Embora tratando do estudo de sociedades adultas e distantes da nossa, Geertz (2008 [1973]) trouxe postulados que são referência para o estudo da infância na própria sociedade, na medida em que trabalhou a questão do fazer etnográfico. Assim, é apropriado também pelos sociólogos da infância.

Para além das estratégias e procedimentos listados acima, Geertz (2008) definiu a etnografia pelo "tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma 'descrição densa'" (p. 4). A *descrição densa*, na perspectiva do antropólogo, consiste em perceber e interpretar as observações para além de uma mera descrição literal.

A realização de uma *descrição densa* implica em um aprofundamento no contexto de estudo. De acordo com Sarmento (2011), "a compreensão dos 'mundos de vida' dos actores sociais nos seus contextos é tanto maior quanto mais fundo se penetrar nas suas práticas e se partilhar das suas interpretações" (p. 24).

Para que haja um aprofundamento, Corsaro (2009) afirma a necessidade de um trabalho de campo prolongado, com a realização de observação durante meses ou anos. Há a necessidade de saber sobre o cotidiano do grupo estudado: "o ambiente físico e institucional no qual eles vivem, suas rotinas, as crenças que guiam as suas ações, e a linguagem e outros sistemas simbólicos que medeiam todos estes contextos e atividades" (2009, p. 85). Assim, o autor caracteriza a etnografia como sendo microscópica e holística, no sentido de que, para se realizar análises mais amplas, há a necessidade de familiarização com questões menores, corriqueiras e por vezes alheias ao foco da pesquisa. Em nosso caso, não seria então possível compreender as relações raciais das crianças sem acompanhar e começar a entender seu dia a dia, considerando que os aspectos que nos interessava estudar estavam imersos no cotidiano.

Na medida em que há a permanência em campo por período prolongado, a observação acaba sendo sempre participante em algum grau, como destacado por Sarmento (2011). No mesmo sentido, Corsaro (2009), ao afirmar que a etnografia tem como característica ser sustentável e comprometida, colocou que a participação do pesquisador deve se dar enquanto membro do grupo, não apenas como mero observador.

O primeiro desafio do pesquisador surge, então, no momento da entrada em campo, "crucial na etnografia, uma vez que um de seus objetivos centrais como método interpretativo é estabelecer o status de membro e uma perspectiva ou ponto de vista de dentro" (CORSARO, 2005, p. 444)[23]

Em nosso caso, a participação envolveu, além do convívio com as crianças dentro e fora de sala de aula, em conversas e brincadeiras, certo papel de professora assumido ao longo do tempo, auxiliando a professora e os alunos. Foi tanto uma maneira encontrada para me aproximar das crianças, ajudando-as com as tarefas na sala de aula, como também de ter minha presença aceita naquele ambiente – na medida em que minha condição de mulher adulta numa sala de aula era associada ao de uma professora, por mais que houvesse explicado sobre a pesquisa.

A etnografia, enquanto experiência pessoal, é definida por Geertz (2008) como situar-se de uma maneira parcialmente bem-sucedida. O objetivo não é tornar-se "nativo", mas simplesmente conseguir conversar com os interlocutores, mais do que apenas falar (p. 10).

Situar-se pode ser feito, então, apenas parcialmente, na medida em que há diferenças entre pesquisador e pesquisados. Em relação ao presente estudo, é importante pontuar que ainda que se tenha optado por adotar uma metodologia de pesquisa que proporcionasse a possibilidade de se romper com visões adultocêntricas da infância, fazendo a escuta das crianças, tal escolha por si só não evitou o enfrentamento de uma série de questões que advém de diferenças geracionais e de poder entre a pesquisadora adulta e as crianças, além das diferenças raciais.

Nesse sentido, Ferreira e Nunes (2014, p. 107) afirmaram que apenas as crianças podem dar acesso aos adultos ao seu pensamento e visão de mundo, e aos elementos para sua compreensão. Para tanto, defenderam a realização de uma etnografia reflexiva, por meio da revisão das relações tradicionais de pesquisa:

> [...] adultos só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de inverter a sua posição na relação tradicional de pesquisa e suspenderem os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas os delas, ou seja, para compreenderem a compreensão do outro-crianças, tal como advoga a etnografia reflexiva". (*op. cit*., p. 107)

A reflexividade enquanto componente da pesquisa etnográfica mostra-se relevante também em relação à validação dos dados. Na etnografia, dados são nossas construções sobre

23 Discorreremos melhor sobre esse tópico no próximo capítulo.

as construções de outras pessoas, de acordo com Geertz (2008, p. 7). No mesmo sentido, Sarmento (2011, p. 31) afirmou que dados não são colhidos, mas criados na interação social com os atores.

Sarmento (2011) trouxe a importância da reflexividade metodológica na pesquisa etnográfica, considerando que o pesquisador também tem seus vieses na interpretação; afinal, está inserido na sociedade. Além disso, ressaltou que todo trabalho investigativo é uma construção, e não uma mera transposição da realidade, de modo que o trabalho etnográfico é essencialmente retórico. Ou, nas palavras de Geertz (2008), o objeto de estudo é diferente do estudo em si: daí a relevância de refletir sobre o trabalho que está sendo produzido. "A reflexividade metodológica é então esse momento em que se interroga o sentido do que se vê e por que se vê e se acrescenta o escopo do campo de visão a um olhar-outro, coexistente no investigador." (SARMENTO, 2011, p. 15). Desse modo, propõe a triangulação de informações recolhidas por diferentes métodos como uma forma de controlar o viés do pesquisador. Afinal, na etnografia, o pesquisador aparece como o principal instrumento para realização do estudo.

No nosso caso, nem sempre conseguimos realizar a triangulação por diferentes metodologias, uma vez que nossa pesquisa previa a observação etnográfica e algumas entrevistas apenas. Ainda assim, utilizei como estratégia a confirmação com as crianças como forma de controle do viés nos casos de determinadas interpretações e inferências que fazia. Utilizei, ainda, desenhos feitos pelas crianças a fim de pensar sobre suas preferências estéticas já percebidas por outros meios. A utilização dos desenhos se deu no sentido de pensar uma das várias formas de expressão infantil possíveis, diferentemente das interpretações clássicas e psicologizantes (SARMENTO, 2011b[24]).

Pela própria maneira velada com que o racismo é expresso na sociedade brasileira, em alguns momentos, senti necessidade de confirmar interpretações que estava fazendo. Como, por exemplo, no caso de um menino que sofria uma implicância destacada por parte de outras crianças, e que eu entendia como relacionada ao fato de ser negro. Durante uma conversa com algumas crianças, aproveitei o surgimento do assunto para perguntar por que elas achavam que ele era "zoado" pelos colegas.

Além da dimensão da observação participante, há outros elementos da etnografia que estão relacionados com os diferentes momentos da escrita – registros de campo e análise.

24 SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a Infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In*:* FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias. **Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

Sarmento (2011, p. 16-7) apontou “O esforço por produzir um relato bem enraizado nos aspectos significativos da vida dos contextos estudados”, “O esforço por ir progressivamente estruturando o conhecimento obtido (…) e “Uma apresentação final que seja capaz de casar criativamente a narração/descrição dos contextos com a conceptualização teórica.” como aspectos da escrita etnográfica”.

Rockwell (2010) separou os diferentes momentos da escrita etnográfica, tendo em vista a pesquisa realizada no ambiente escolar. A pesquisadora recomendou que, durante o trabalho de campo, sejam realizados registros escritos do que foi dito pelos agentes e observado. Afirmou a importância de que tais registros sejam inteligíveis e literais, sem interpretações e análises, de modo que possam ser eventualmente compartilhados com os sujeitos pesquisados. Em ambientes como a escola, não é incomum esse material ser objeto de atenção, de modo que mostrar o que está sendo escrito pode ser uma maneira de diminuir a desconfiança por parte dos pesquisados e/ou aumentar a aceitação do/a pesquisador/a. No caso de nossa pesquisa, meu caderno de campo despertou a curiosidade das crianças muitas vezes e foi dividido com elas em vários momentos; assim, foi importante realizar os registros de forma literal.

A autora recomendou, ainda, que sejam realizados registros ampliados posteriormente ao campo em um tempo próximo, contendo as primeiras impressões e interpretações acerca do que foi observado. Trata-se de uma forma começar a organizar o conhecimento obtido, como colocado por Sarmento (2011).

Em relação ao produto da etnografia, Geertz (2008, p.15) atribui três características à descrição etnográfica: “é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o "dito" num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis”. Assim temos que a escrita etnográfica é essencialmente retórica – daí, novamente, a necessidade da reflexividade.

Rockwell (2010, p. 65) apontou que “o problema central da investigação etnográfica é o que fazer com o enorme acervo de notas, registros, transcrições e materiais que resultam do trabalho de campo”. Sobre essa questão, os registros intermediários – registros de campo, registros ampliados, descrições – garantiriam que a investigação não se converta em uma simples validação de uma concepção do objeto que manteve-se inalterada durante o estudo. É nesse sentido então, que afirma que o produto mais importante da etnografia é uma nova concepção do objeto de estudos (*op. cit.*, p. 47).

> Considero que se tenha feito análise etnográfica somente quando se modifica substancialmente a concepção inicial do processo que se estuda; quando, por consequência da construção de novas relações, se pode dar conta melhor da ordem particular, local e complexa do processo estudado; quando a descrição final é mais rica e mais coerente que a descrição inicial; quando se abrem novos caminhos de investigação, sempre em processo de construção, sempre inconcluídos (ROCKWELL, 2010, p. 67).

Tendo delimitado aqui nosso referencial teórico-metodológico para a realização da pesquisa, trataremos, na sequência, de outro componente metodológico: a escolha da escola em que foi realizada a pesquisa.

2.2 O Prêmio Educar para a Igualdade Racial e a escolha da escola

Rockwell (2010), ao tratar sobre o trabalho etnográfico em escolas, afirmou a importância da escolha do local de pesquisa: "é importante encontrar um lugar que corresponda às perguntas de investigação(...) se devem considerar várias opções e contar com informações prévias sobre elas" (ROCKWELL, 2010, p. 52, tradução nossa).

Tendo em vista o objetivo de investigar as relações raciais em uma escola em que as questões raciais estivessem em discussão, tomamos como ponto de partida para a escolha da escola uma iniciativa consolidada de uma organização da sociedade civil: o Prêmio Educar Para a Igualdade Racial e de Gênero, promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT). A organização do terceiro setor, que atua desde 1990 no desenvolvimento e execução de projetos visando à promoção da igualdade racial e de gênero, promove o prêmio em âmbito nacional desde 2002 – portanto, desde antes da promulgação da Lei 10.639, em 2003.

A iniciativa premia, desde seu início, práticas pedagógicas que reconheçam e promovam a diversidade étnico-racial nas escolas, na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. As escolas premiadas contam com a assessoria do CEERT para continuidade e ampliação das práticas.

A partir de sua quarta edição, começaram a ser selecionadas também iniciativas de gestão escolar no mesmo sentido, não mais apenas iniciativas de professores. A sétima edição foi concluída em 2015, quando foi acrescentada a categoria de gênero. Devido à promoção do prêmio, o CEERT possui então um mapeamento de práticas escolares pensadas com intuito de

promoção da igualdade racial.

Por meio, então, de listagem organizada por mim com a relação das escolas do município de São Paulo que foram finalistas do prêmio, foi possível selecionar uma delas para a realização do estudo.

Antes disso, a fim de compreender melhor o cenário das escolas que têm promovido uma (re)educação para as relações étnico-raciais, as mudanças nos últimos anos, os avanços e os desafios, foi realizada, em junho de 2015, uma entrevista com Maria Aparecida Silva Bento, uma das fundadoras e diretora-executiva do CEERT, doutora em Psicologia.

Maria Aparecida conta que seu envolvimento com educação se deu durante seu primeiro trabalho, nas chamadas classes de emergência, na periferia de São Paulo – antes mesmo de cursar psicologia.

> *Trabalhei [com classes de emergência] acho que por uns 5 anos. Daí depois que fui para outras áreas. Trabalhei como psicóloga organizacional, com recrutamento e seleção de pessoas. E eu fui aprendendo mais sobre como se dava a discriminação racial e de gênero nos processos de recursos humanos, e porque é que a gente tinha poucas mulheres com filhos em lugares de destaque, de comando, poucos negros, eu fui aprendendo um pouquinho disso. E fiz mestrado e doutorado querendo entender isso. Eu queria entender como se operacionalizava a discriminação no interior das instituições(...).*
>
> *E a minha trajetória, eu acho que eu cheguei a executiva quando eu estava na Companhia Energética de SP e eu saí de lá pensando em trabalhar com o tema da igualdade racial. Entrei no Conselho da Comunidade Negra, que foi uma experiência fantástica, e de lá eu vim pro CEERT. Tinha um grupo de pessoas, a gente foi construindo o CEERT. Eu já tinha essa ideia de uma organização mais autônima que pudesse tratar desse tema, principalmente na área de trabalho, educação e justiça racial.* (Maria Aparecida Silva Bento, jun. 2015).

Dentro do CEERT, o Prêmio Educar para a Igualdade Racial surgiu do desejo de mapear as iniciativas de professores que trabalhavam as questões raciais na sala de aula, diante do fato de que o tema estava colocado na área da educação, graças ao envolvimento do Movimento Negro.

> *[O prêmio] Surgiu da ideia mesmo de que deveria haver professores em todo o Brasil que pudessem trabalhar esse tema com as crianças. Eu tinha essa convicção quando comecei a pensar, no ano 2000, sobre isso... Eu tinha o desejo de mapear, de localizar, de ver o que eles estavam fazendo. Porque eu tinha certeza de que eles estavam fazendo alguma coisa. Esse tema... Ainda não tinha a LDB alterada pela Lei 10.639, mas esse tema das relações raciais na educação e do preconceito estava cada vez mais aquecido. Essa é*

> *a área, educação, onde você tem mais produção, mais militância, mais legislação no sentido da ação afirmativa... Quer dizer, a educação, seja a educação básica, o ensino superior, é onde você tem uma presença muito forte do Movimento Negro.* (Maria Aparecida Silva Bento, jun. 2015).

Para a realização do Prêmio, para o qual todo processo, desde a divulgação até a premiação, tem duração de dois anos, o CEERT conta com uma ampla rede de apoio dos movimentos sociais. Na edição de 2015, quando houve menor apoio financeiro, a importância dessa rede se tornou mais evidente.

> *A gente tem tido muito pouco recurso para o prêmio... Então o prêmio só tem a penetração que ele tem pelos parceiros que a gente tem no país inteiro. Do Movimento Negro, mas também fora... De movimento de mulheres, redes de educação em geral... Então a gente tem uma rede de parceiros que essa edição, em particular, em que a gente teve mais dificuldade financeira, eu tive a noção de como ela funcionou. Porque a gente tem inscrição para o prêmio de 24 estados* (Maria Aparecida Silva Bento, jun. 2015).

O discurso da entrevistada a respeito das práticas premiadas percorreu duas posições distintas: por um lado, haveria um *aprimoramento*, um refinamento das práticas ao longo do tempo, notado a cada premiação. Por outro lado, haveria, apesar disso, a *precariedade* – em vários sentidos – que marcaria o contexto das práticas premiadas.

O aprimoramento das práticas observadas vai, de acordo com a interlocutora, no sentido do envolvimento do coletivo escolar com as práticas de Educação para as Relações Étnico-raciais, o que traz dois tipos de avanço: o primeiro, a disseminação das práticas para além das aulas de determinado professor; o segundo, a manutenção das práticas ao longo do tempo.

> *A gente tem dito que as experiências vêm melhorando, a cada edição a gente percebe uma experiência que era muito pontual lá atrás, que não era interdisciplinar, que não envolvia a gestão, que era muito localizada dentro de uma sala de aula, hoje em dia você tem muitas mudanças aí. Você tem um coletivo trabalhando, você tem a atenção do professor com a interdisciplinaridade, você tem a participação da comunidade muito grande, você tem a participação dos pais... Então, várias coisas que eu acho que foram cada vez mais apurando as experiências que hoje a gente avalia. A gente percebe que tem essa coisa, que vai refinando* (Maria Aparecida Silva Bento, jun. 2015).

Ainda assim, há a precariedade[25]. Por um lado, se em certos contextos há um avanço observado por meio do envolvimento do coletivo escolar, em outros, não há o mesmo nível de

25 Nesse caso, por explicar melhor a narrativa da entrevistada, foi utilizada a categoria social enquanto categoria de análise, conforme coloca Rockwell (2010, p. 82).

engajamento coletivo, havendo necessidade de maior empenho do professor para dar sequência ao trabalho:

> *A gente vai percebendo que é muito difícil, não só para você envolver outros professores, mas principalmente a gestão, e algumas ações da gestão, como formação de professores, de material, relação da escola com a comunidade.*
>
> *(...) a gente percebe que o professor que começa a trabalhar esse tema na escola, ele vai galgando devagar. Demora para entrar nos instrumentos institucionais que você tem. (...) Eu percebo que o professor enfrenta uma trajetória difícil para tornar a prática dele mais conhecida, e o CEERT enfrenta uma dificuldade muito grande quando ele tenta, numa instituição, definir os sinais que indicam que ela está trabalhando a implementação da Lei.* (Maria Aparecida Silva Bento, jun. 2015).

Outras dimensões da precariedade seriam a realização de formações para o corpo pedagógico, muitas vezes de curta duração, e a dificuldade de acesso a materiais didáticos e paradidáticos para trabalhar com a implementação da lei – questão essa relacionada com problemas de comunicação entre o professor e as instâncias de governo.

> *Muita precariedade do que se chama de implementação da Lei. Os cursos de formação, que dizem que tem, muitas vezes se limitam a uma palestra, entendeu? A uma coisa bem pontual de 16 horas... A gente vê muita precariedade ainda. E a gente vê um esforço grande do profissional de educação tentando avançar.*
>
> *A gente nota que há programas governamentais que poderiam apoiar a atuação do professor, mas ele tem dificuldade de acessar esse programa ou até de conhecer esses programas. Que poderiam apoiar o trabalho dele com este tema. Há verba, principalmente federal. Às vezes há bibliografia já preparada, livros, brinquedos que ele pode utilizar, mas ele não acessa... Enfim, a comunicação com o professor sobre o que ele tem disponível para ajudar o trabalho dele com este tema é ruim ainda, entende?* (Maria Aparecida Silva Bento, jun. 2015).

No fim das contas, o saldo mostra-se positivo: por mais que ainda seja necessário um maior investimento, a entrevistada consegue notar avanços nas relações étnico-raciais no ambiente escolar em situações de sucesso na implementação da LDB modificada pela Lei 10.639/03. Na medida em que o tema está pautado na escola, há impactos diretos na permanência e progressão da criança negra na instituição.

> *Então, eu acho que tem vários impactos. O impacto de trazer, ajudar uma criança a se sentir mais segura, parte daquele ambiente. Minimizar, diminuir as situações de racismo vividas pelas crianças e pelos adolescentes... A ampliação do olhar do professor sobre a importância desse tema. O seu impacto na evasão escolar, na questão do desempenho, entendeu? O professor vai acabar entendendo mais sobre isso. Então, pautar o tema ajuda um pouco a sociedade a avançar, cada um no seu nível,*

> *para complexificar, aprofundar, enraizar... Mas é uma coisa a longo prazo, e precisaria de muito mais investimento do Estado Brasileiro para a gente ter um bom resultado* (Maria Aparecida Silva Bento, jun. 2015).

Para Maria Aparecida, então, um dos avanços trazidos pela LDB modificada pela Lei 10.639/03 é justamente o fato de o tema estar mais pautado na sociedade. Assim como discutido no capítulo 1, ela destaca o fato de a educação ser uma pauta antiga do Movimento Negro, entendendo sua atuação tanto enquanto causa como consequência da promulgação da Lei.

> *Porque a institucionalização das ações afirmativas, a pressão que o Movimento Negro foi fazendo sobre as universidades, sobre os órgãos de pesquisa, foi contribuindo para ampliar o debate e para pautar esse tema em várias instâncias sociais.* (Maria Aparecida Silva Bento, jun. 2015).

> *Eu acho que o tema está mais pautado, embora precário, está nas escolas... Tem coisas importantes, literatura importante, na história, na arte, na etnomatemática... Em vários níveis que estão aí hoje disponíveis, mas que não são reproduzidas e distribuídas em grande escala, mas tem coisa de ótima qualidade nas universidades, nos NEABs [Núcleos de Estudos Afro-brasileiros], sabe? Tem intelectuais, como o caso da Márcia [Lima], tem intelectuais de primeira, né? Que precisam ganhar lugar de decisão, interferência de verdade nos territórios onde podem influir no andamento da institucionalização dessa lei* (Maria Aparecida Silva Bento, jun. 2015).

2.2.1 A escolha da escola e a rede municipal de educação de São Paulo

Considerando então as iniciativas premiadas pelo CEERT no município de São Paulo nas últimas edições do Prêmio Educar para a Igualdade Racial (BENTO, 2014), chegou-se a uma lista de sete escolas públicas finalistas no município de São Paulo, que trabalhavam com ensino fundamental. Após algumas pesquisas na internet sobre os projetos pelos quais as escolas foram premiadas e sua continuidade, bem como tentativas de verificar se o/a Diretor/a da escola permanecia o mesmo da época da premiação[26], chegou-se a uma escola favorita para a realização do estudo.

Além disso, por conta da diferença existente entre a implementação de políticas de educação para a igualdade racial entre rede municipal e rede estadual de ensino em São Paulo, priorizou-se a escolha de uma escola que fizesse parte da primeira. Por conta dessa diferença, que será tratada a seguir, entendeu-se que haveria também maior garantia de permanência das ações premiadas pelo CEERT em uma escola da rede municipal de ensino.

26 A literatura mostra a importância da continuidade da gestão para a continuidade de projetos e propostas pedagógicas, o que foi levado então em conta. Sobre esse ponto, cf. Farias, 2015; Bento, 2014.

A Prefeitura Municipal de São Paulo vem mobilizando esforços no sentido de uma educação para a igualdade racial antes mesmo da promulgação da Lei 10.639/03, esforços esses que já atravessaram diferentes gestões. Já a rede estadual de ensino, embora tenha realizado algumas ações nesse sentido, mostra priorizar outros aspectos, não dando sequência a elas.

Portella (2014) apontou que a partir de 2001, com a eleição de Marta Suplicy (PT) para prefeita de São Paulo e com o desenvolvimento, junto ao Movimento Negro, de um programa de governo que contemplasse as questões raciais, o MN passou a contar com um representante na Secretaria Municipal de Educação. No mesmo ano, houve a formação de um grupo para discussão das questões raciais na Diretoria de Orientação Técnica (DOT). Tais articulações visaram à realização de ações para sensibilização da rede em relação às questões raciais, bem como promover a reorientação curricular. Entre 2001 e 2004, foram realizadas uma série de ações nesse sentido, de maneira transversal à Secretaria de Educação (p. 74-5).

Com o início de uma nova gestão municipal em 2005, houve mudanças no tratamento da questão racial, que passou a ser setorizado com a criação do Núcleo de Diversidade e Educação Étnico Racial dentro da Secretaria Municipal de Educação. Ao analisar o período entre 2005 e 2012, Portella (2014, p. 115-7) identificou a realização de formações e o estímulo ao trabalho com questões referentes à Lei 10.639/03 a partir de 2005 (apesar de em número insuficiente para atingir toda a rede, conforme avaliou), bem como a distribuição de materiais didáticos e paradidáticos.

Na gestão seguinte, entre 2013 e 2016, uma das 123 metas estipuladas pelo governo municipal foi “Viabilizar a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que incluem no currículo oficial da rede de ensino a temática História e Cultura afro-brasileira e indígena.” (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2013).

Assim como no período entre 2001 e 2004, em que a cidade também esteve sobre governo do Partido dos Trabalhadores, a questão voltou a ser abordada de maneira transversal. Por meio de um grupo de trabalho Inter secretarial, a Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial (SMPIR) promoveu o Plano de Ações Estratégicas para a implementação das Leis 10.639 e 11.645. Esse grupo envolveu, além da SMPIR, as Secretarias Municipais de Educação; Esporte, Lazer e Recreação; Cultura; Governo (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2016).

Dentre as ações realizadas, houve a promoção de formação inicial e permanente de

professores e gestores sobre educação para as relações étnico-raciais, que atingiu 33.000 profissionais, além da distribuição de acervo bibliográfico sobre o tema, com destaque para a impressão e distribuição da síntese da coleção História Geral da África, desenvolvido pela UNESCO e pelo Ministério da Educação (MEC). Durante o período, foram também realizados dois Congressos Municipais de Educação para as Relações Étnico-Raciais, com apresentações, mesas redondas e cursos. (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2016).

Em contrapartida ao que ocorre na rede municipal, Portella (2014) apontou que, no Estado de São Paulo, apesar da existência do Conselho de Participação da Comunidade Negra (CPDCN) e de sua atuação na área da educação há cerca de 20 anos, a ênfase do governo vem sendo dada à otimização de recursos e à diminuição da evasão e da repetência. Desse modo, a pesquisadora afirmou que "qualquer indicação de conflito de cunho racial no âmbito educacional não seria visto ou considerado como questão relevante" (p. 71).

No âmbito da Secretaria Estadual de Educação, a ação que mais se destacou no sentido da formação para a Lei 10.639/03 foi o *Programa São Paulo: educando pela diferença para a igualdade*, proposto pelo CPDCN em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O programa ocorreu entre 2004 e 2006 e atingiu cerca de 10% dos professores da rede, mas não teve continuidade (PORTELLA, 2014).

2.2.2 Selecionando a escola a partir do Prêmio Educar para a Igualdade Racial

A escola da rede municipal que foi selecionada para a pesquisa está localizada na zona norte de São Paulo. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), possuía cerca de 1.000 alunos matriculados[27], entre ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos. Além disso, era classificada como de nível médio alto em relação ao nível socioeconômico[28]. Em 2016, no quarto ano (série da sala em que realizamos a pesquisa), a distorção idade-série era de cerca de 17%, acima da média das escolas municipais de São Paulo (9,5%).[29]

---

27 Dados do Censo Escolar 2015, disponíveis em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>

28 Indicador que situa o conjunto de alunos em um estrato, definido pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pela escolaridade de seus pais. Foi calculado com base na Prova Brasil e da Aneb de 2011 e 2013, bem como com dados do ENEM 2011 e 2013. Na cidade de São Paulo, cabe ressaltar que as escolas públicas possuem, no mínimo, nível médio. Os níveis de classificação são: 1) muito baixo, 2) baixo, 3) médio baixo, 4) médio, 5) médio alto, 6) alto e 7) muito alto.

29 Dados disponíveis em http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais Agradeço à pesquisadora Amélia Artes, da Fundação Carlos Chagas, por me orientar na identificação e coleta desses dados.

O Inep possui dados de cor/ raça dos alunos, mas não é possível a visualização desse dado por escola. Trata-se de uma informação imprecisa, com taxa de não-resposta de cerca de 60% em São Paulo.

O aceite inicial da escola para a realização da pesquisa se deu rapidamente, sem nenhum problema. Entrei em contato com a escola por e-mail no início de novembro de 2015 me apresentando, explicando brevemente sobre a pesquisa e destacando meu interesse pela realização do estudo na escola a partir do próximo ano letivo, por conta da existência do projeto premiado pelo CEERT. O e-mail foi uma estratégia para não chegar até a escola sem uma abordagem inicial, pois, por não saber quem tinha acesso a ele, não tinha certeza se minha mensagem seria ou não encaminhada para os responsáveis.

Passados alguns dias do envio do e-mail, resolvi ir até a escola para tentar falar com a coordenação pedagógica e/ou direção. O primeiro contato pessoal se deu de forma tranquila, ainda que não tenha agendado horário. Após alguma espera, pude conversar com a coordenadora pedagógica do período da manhã, Maria[30]. Ela me contou que a diretora quem havia lido primeiramente meu e-mail. Me autorizou a realização da pesquisa e me desejou as boas-vindas. Além disso, recebi também, naquela ocasião, um convite para o evento de comemoração dos dez anos do Projeto, que ocorreria no fim de semana seguinte.

O evento dos dez anos do Projeto foi uma oportunidade importante para conhecer mais sobre sua história e seu funcionamento na escola. Foi também uma chance para conhecer outros atores, como a diretora e alguns professores. Pude perceber que minha presença ali era interessante para eles e trazia legitimidade para suas práticas: a diretora, por exemplo, me apresentou para a supervisora de ensino da Diretoria Regional de Ensino (DRE) a qual a escola faz parte, como pesquisadora da Universidade de São Paulo (USP) que estava lá para estudar a escola e o projeto.

2.2.3 O Projeto

O Projeto existe na escola desde 2005 e é extracurricular: as atividades acontecem aos sábados. Em relação à sua origem, tanto Evandro, ex-professor da escola, que trabalhava então na DRE, e Ivete, professora de história que trabalha há 20 anos na escola, a relacionam com o diagnóstico da necessidade de trabalhar o protagonismo e a identidade com alunos classificados como bagunceiros – perfil identificado até hoje por Ivete. Na narrativa de

30 A fim de preservar a identidade dos atores e da escola, serão utilizados nomes fictícios.

Evandro, aparece a agressividade e o preconceito dos alunos, bem como a necessidade de fazê-los sentir parte da escola. Ivete fala em conflitos entre os próprios alunos, que se agrediam, havendo problemas em relação à identidade (por não se aceitarem, nas palavras dela) e dificuldade de trabalho em grupo.

Em 2006, alguns poucos professores então se uniram para trabalhar questões relacionadas à identidade com os alunos. Começou-se a desenvolver conversas com um grupo reduzido de alunos sobre as origens, a questão da cor, a influência das culturas negra e indígena, o porquê de se ter certos padrões de beleza, a fim de minimizar os conflitos. Eram também realizadas aulas de percussão com esses alunos, ideia que, segundo Ivete, teria surgido espontaneamente entre eles.

No primeiro ano, a proposta foi estruturada de maneira espontânea. Ivete ressalta que, com o passar do tempo, contaram com parceria de uma universidade e com a Secretaria Municipal de Educação, quando foi possível discutir questões também com a comunidade relacionadas à cidadania e à democracia. Além disso, contaram por alguns anos com apoio de uma organização não-governamental (ONG), que trouxe oficineiros para as aulas de percussão e dança do projeto.

Segundo Evandro, o auge do projeto teria ocorrido entre 2009 e 2011, quando ganhou vários prêmios (como o do CEERT) e fez muitas apresentações fora da escola.

O Projeto já figurou entre as prioridades da escola, tendo feito parte de seu Projeto Especial de Ação (PEA)[31] durante alguns anos - o que, na avaliação de Ivete, teria sido importante para conscientizar os colegas e tentar levar o tema para a sala de aula. Nesse sentido ainda, estudos apontaram a presença dessa discussão nos documentos escolares como indício de institucionalização da temática racial na escola (BENTO, 2014).

O PEA atual, entregue para a DRE em 2016, abordaria a diversidade de uma maneira mais ampla, segundo a coordenadora Maria, não tendo mais como foco questões étnico-raciais. Além disso, teria como foco outras preocupações da escola e da rede municipal: inclusão, avaliação e currículo integrador. A explicação da coordenadora para tanto está relacionada às novas demandas adquiridas pela escola ao longo do tempo, como o

31 “Os Projetos Especiais de Ação - PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade de ensino”. Disponível em: < http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=19032008P%20015662008SME >. Acesso em 25/10/2016.

recebimento de maior número de alunos com necessidades especiais, além dos indicadores de desempenho dos alunos abaixo da média do município.

Em 2016, o Projeto contava com uma oficineira, que havia sido aluna do projeto e foi contratada por meio do programa Mais Educação[32]. Entre as atividades desenvolvidas nesse ano, estiveram compreendidas oficinas de percussão e dança aos sábados, visitas ao Museu Afro-Brasil, à Festa de Nossa Senhora do Rosário, entre outros; apresentações na escola e fora dela. De acordo com Ivete, o trabalho com questões mais teóricas e de conteúdo, que já foi também parte do projeto, era então feito na sala de aula, para que todos tivessem acesso.

Participavam alunos a partir de 10 anos/ do quinto ano, o que foi justificado sobretudo por conta de ser um projeto aos sábados e prever saídas da escola. Havia, contudo, algumas exceções: a presença de alunos mais novos era justificada pelo fato de irmãos fazerem ou terem feito parte do projeto, de modo que os pais pedem a inclusão antecipada.

Além da oficineira e da professora Ivete, faziam parte do projeto as professoras Mayra (professora de sala da turma pesquisada) e Vanessa (professora de história do fundamental II). No início do ano, os professores passam em sala convidando os alunos a participar do Projeto. Os responsáveis precisam assinar uma autorização.

Como resultado do projeto, Ivete relatou uma ampliação da visão de mundo dos alunos em relação às preferências anteriores. O projeto viria para apresentar outras referências culturais para alunos oriundos de regiões carentes, segundo ela. Além disso, falou em respeito, solidariedade e cooperação como valores transmitidos no convívio aos sábados. Para ela, se trata de um trabalho amador com objetivo de *"tornar os alunos cidadãos guerreiros, para irem para a vida"*.

Embora seja um projeto já consolidado na escola, as responsáveis relatavam dificuldades para sua continuidade, relacionadas à falta de apoio da gestão escolar e à falta de autonomia para organizar saídas da escola, já previstas no projeto há anos.

Além de questões de ordem burocrática, o projeto enfrentava alguns problemas por conta de trabalhar temáticas relacionadas à cultura africana e afro-brasileira, sobretudo com relação ao aspecto da religiosidade – ressalvas importantes nas falas de Evandro e de Ivete. Não trabalharam, de início, temas referentes a religiões de matriz africana por haver muito preconceito.

32 Programa do Ministério da Educação, estratégia para ampliar a jornada escolar por meio de atividades em diferentes áreas.

Ambos os professores ressaltaram a presença de muitas famílias evangélicas na comunidade, narrando casos em que crianças oriundas dessas famílias não eram autorizadas a participar do projeto. Ainda assim, não se trataria de uma regra, pois haveria também a participação de crianças de famílias evangélicas. Por conta de protagonizar o projeto e pela associação feita com religiões de matriz africana, Ivete narra ser conhecida por alguns pais como a *"professora macumbeira"*.

A associação das atividades do projeto com religiões de matriz afro-brasileira também é relatada pelas coordenadoras pedagógicas da escola. Catarina narrou um episódio, quando trabalhava em outra escola na região, em que convidou o Projeto para uma apresentação. O professor de música da escola colocou então algumas ressalvas, pois o batuque seria associado ao Candomblé e poderia causar uma reação da comunidade escolar. Para as duas coordenadoras da EMEF, um dos grandes desafios de se trabalhar cultura afro-brasileira na escola seria justamente lidar com questões referentes à religiosidade.

O Projeto é bastante conhecido para além dos muros da escola. Além das premiações, realiza apresentações em festas, em outras unidades escolares, bem como em eventos ligados à Secretaria Municipal de Educação e à Prefeitura. Apesar do reconhecimento de sua importância, há também o questionamento, por parte de alguns atores, da maneira com que é desenvolvido na escola.

Maria, coordenadora pedagógica na escola desde 2015, ressaltou o desafio de integrar o Projeto e as questões por ele levantadas ao cotidiano escolar e às disciplinas, tendo em vista seu desenvolvimento extracurricular. Nesse sentido, ainda que a escola seja vista como referência pelo projeto envolvendo questões étnico-raciais, afirmou não ver essas questões sendo trabalhadas em sala de aula "como deveriam": acredita que deveriam ser mais trabalhadas. Outro ponto levantado pela coordenadora era a participação de muitos ex-alunos, levando ao questionamento de em que medida o projeto faria parte da identidade da escola nos tempos atuais.

Desse modo, entende-se que a maneira com que o projeto era desenvolvido não contava com a mesma aprovação e o mesmo apoio dos membros do corpo pedagógico e da direção da escola. Ainda assim, é importante reter que se trata de um ambiente em que a questão racial está colocada em debate, estando presente no cotidiano escolar não só por meio do projeto pelo qual é conhecida, mas também pelo trabalho de diferentes professores.

Nesse sentido, a indicação da sala de aula para a realização da pesquisa levou em

conta o trabalho dos professores com a questão racial. A professora de sala da turma designada, Mayra, era uma das responsáveis pelo projeto.

Na sequência, trataremos então do trabalho de campo na escola, seu início e desenrolar ao longo do ano.

2.3 O trabalho de campo na escola e na sala

A pesquisa etnográfica foi realizada na escola escolhida durante um ano letivo, de fevereiro a dezembro de 2016. As observações foram realizadas, basicamente, em dois tipos de situação de interação e observação: (1) Com a turma: momentos em que estive com crianças e professores durante a aula, nas salas ou na quadra, e pude observar os comportamentos das crianças de uma maneira mais geral. Nessas ocasiões, minha participação e interação não era tão intensa como em outros momentos, na medida em que as crianças deveriam se engajar nas atividades da aula e isso lhes era cobrado. Boa parte dos relatos nos espaços de aula consistem, então, em observações dos fatos e comportamentos. (2) Com as crianças: momentos em que interagi com uma ou algumas crianças de maneira mais particular, seja nos espaços de aula ou fora deles, por meio de conversas e brincadeiras.

Além dessas duas principais situações, realizei algumas observações complementares em outras, embora não fossem o foco principal: (3) Intervalo na sala dos professores: ocasiões em que aproveitei para conversar com a professora Mayra sobre assuntos relacionados às crianças; (4) Eventos na escola: momentos como a festa junina, em que foi possível fazer uma observação mais global da escola; (5) Atividades do projeto: ocasiões em que acompanhei ensaios e apresentações de projeto, dentro e fora da escola.

2.3.1 (Me) Apresentando (para) o 4º C

No início de fevereiro de 2016, nos primeiros dias letivos da rede municipal de São Paulo, retornei à EMEF com objetivo de iniciar a pesquisa de campo. Após alguns imprevistos (como ter que reapresentar a pesquisa por conta da mudança de coordenação pedagógica), consegui começar a pesquisa de campo com as crianças de uma turma da escola. A coordenadora pedagógica do vespertino, Cleide, conversou com os professores numa

reunião pedagógica e falou sobre minha pesquisa, perguntando quem estava disposto a me receber. Duas professoras de turmas de quarto ano se colocaram à disposição, sendo que uma delas havia trabalhado no Projeto até o ano anterior, e a outra estava trabalhando nele pelo segundo ano seguido. Cleide recomendou então para que acompanhasse a sala em que Mayra, professora que permanecia no projeto, trabalhava.

Cleide me conduziu até a sala de aula no primeiro andar e me apresentou para a professora, que então pediu para que me apresentasse aos alunos e contasse o que estava fazendo lá.

Os olhares das crianças se voltaram para mim. Comecei com um *"Boa tarde, pessoal*", que foi retribuído de forma uníssona pela sala. *"Meu nome é Karina, eu sou uma pesquisadora da USP e vim fazer uma pesquisa aqui com vocês sobre raça. Escolhi a escola de vocês porque tem o Projeto, que é bem famoso. Então vou vir aqui, acompanhar um pouco do dia a dia de vocês. Tudo bem?"* Tive, como resposta, novamente um uníssono *"tudo bem!"*. Disse a que eles não precisavam se preocupar com minha presença.

Evidentemente, minha presença ali chamou muita atenção das crianças - não só no primeiro dia, mas também nos primeiros meses na escola. Após me apresentar, procurei uma carteira vazia para me sentar entre elas. Os olhares que me acompanhavam durante a fala me seguiram até o lugar escolhido.

As carteiras em que ficavam as crianças eram organizadas em cinco fileiras verticais, com seis ou sete carteiras em cada. A mesa da professora, maior que a dos alunos, ficava de frente para eles, no canto esquerdo da sala. A lousa verde estava posicionada na parede em frente ao olhar dos alunos quando estavam sentados, ocupando todo o comprimento da parede branca e verde claro (cor esta também das demais paredes e das carteiras). Acima da lousa, estava pintado em azul o alfabeto e os numerais. No fundo da sala, ficava o armário em que eram guardados livros e materiais pedagógicos, do lado direito; e um mural, do lado esquerdo, em que ficava pendurado um mapa múndi. As janelas, que ficavam do lado oposto à porta, eram mais altas do que o campo de visão das crianças quando sentadas nas carteiras, e estavam protegidas por cortinas do lado de dentro, e telas aramadas do lado de fora.

Esta sala era o espaço principal em que os alunos do 4º ano C tinham aula, mas não o único. Nela, ocorriam as aulas com a professora de sala, responsável por ministrar língua portuguesa, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Além disso, tinham aulas de

inglês duas vezes na semana com a professora Gisela, que hora ocorriam na própria sala de aula, hora na sala de vídeo, localizada no térreo (uma sala com carteiras posicionadas lado a lado, de frente para a televisão); aulas de educação artística uma vez na semana com a professora Clarice, na sala de artes do térreo (que contava com duas longas mesas retangulares posicionadas paralelamente, em que os alunos se sentavam em cadeiras ao redor delas); aulas de educação física duas vezes por semana, com o professor Alexandre, na quadra coberta localizada no térreo; aula de informática uma vez na semana, em uma sala no segundo andar, em que os alunos trabalhavam em dupla nos computadores, com a professora Francisca; e uma aula de leitura com a professora Carolina, na sala de leitura, no segundo andar (em que havia algumas mesas redondas em que os alunos se sentavam em cadeiras ao redor delas, estantes nas paredes e caixas com livros, além de um televisor e um computador).

Quadro 1. Atividades da turma do 4º ano C

Professor(a)	Matéria(s)	Frequência	Espaço
Mayra	Português Matemática Ciências da natureza Ciências humanas	Todos os dias	Sala de aula
Gisela	Inglês	2x semana	Sala de vídeo Sala de aula
Alexandre	Educação física	2x semana	Quadra coberta
Clarice	Artes	1x semana	Sala de artes
Carolina	Leitura	1x semana	Sala de leitura
Francisca	Informática	1x semana	Sala de informática

No intervalo, que acontecia entre as três primeiras e as três últimas aulas que tinham no dia, as crianças circulavam por espaços muito menos regulados que os espaços de aula. Havia um pátio coberto, que contava com um palco (no qual ocorriam apresentações em festas e eventos, mas que era usado no intervalo como um dos espaços em que as crianças tomavam lanche). De um lado do palco, ficavam mesas retangulares, em que os alunos comiam seus lanches, e a cantina, onde pegavam a merenda. Do outro, ficavam algumas mesas redondas, em que também lanchavam, e os banheiros. Havia, ainda, na frente do palco, um espaço sem móveis, no qual as crianças circulavam, ficavam conversando e brincando em grupos, e pelo qual era possível correr.

Na segunda metade do intervalo, era aberto o portão que dava para um pátio externo, mais amplo. Saindo pela porta que dá acesso à área externa, se deparava com a quadra coberta, logo em frente (que também era usada na segunda parte do intervalo), e com a quadra descoberta, do lado direito. Aos fundos da quadra descoberta, havia outro portão, que dava para outra parte ao ar livre. Lá, havia amarelinhas e caracóis pintados no chão, onde as crianças brincavam. Era também um espaço do intervalo um pouco menos exposto ao controle dos adultos em comparação com os demais, por estar mais isolado.

Na sala de aula, os lugares em que as crianças se sentavam eram em parte, determinados pela professora, em parte, por elas próprias. Ainda assim, a prerrogativa era da professora, que mudava de lugar os alunos quando julgava haver algum problema de disciplina e/ou desempenho. De maneira geral, ela procurava deixar os alunos que considerava mais indisciplinados sentados na frente e mais próximos a ela.

Das 30 crianças que passaram pelo 4º C naquele ano, 15 eram meninas e 15 meninos. A maior parte das crianças completou, em 2016, 10 anos de idade. Algumas tinham 9 anos, e outras tinham 11 anos. Além dessas, um menino tinha 13 anos[33].

Minha percepção era de uma turma racialmente diversa: de acordo com minha classificação, que levou em conta a cor da pele[34], havia 13 crianças pardas, 10 brancas, 6 pretas e uma indígena.

Dada a proposta da pesquisa, não seria possível trabalhar somente com a heteroclassificação. Algumas das crianças se classificaram espontaneamente de acordo com cor/ raça em algumas conversas que tivemos ou em conversas entre si, mas essa informação estava muito difusa. Para conseguir esse dado de maneira mais sistematizada, apliquei duas questões por escrito em um dos últimos dias de campo. A escolha por realizar essa atividade no final do ano letivo se deu a fim de tentar não interferir (ou interferir menos) na maneira com que as crianças se pensam racialmente durante o andamento da pesquisa, além de ser um momento do ano em que também já haveria maior proximidade entre mim e as crianças.

Nessa ocasião, em que a professora Mayra concedeu um tempo durante a aula, pedi às crianças para que fizéssemos uma atividade para me ajudar em minha pesquisa. Expliquei que

33 A Lei 11.274/2006, que institui o ensino fundamental de 9 anos, coloca como obrigatória a matrícula de crianças que completam 6 anos até 31 de março no 1º ano do ensino fundamental. Considerando isso, no 4º ano, as crianças deveriam ter 9 anos (se fazem aniversário até 31 de março) ou 10 anos (se fazem aniversário depois).

34 Considerando os estudos recentes que mostram a relevância da cor da pele para a classificação racial no Brasil (TELLES, 2014).

responderiam a duas perguntas, e que não haveria certo nem errado, que o que valia, para mim, era a opinião deles. Pedi também para que fizessem sozinhos. Entreguei primeiro um papel com a pergunta aberta: *"Qual é a sua cor ou raça*?", com espaço para que escrevessem a resposta espontaneamente. Depois de recolher as respostas dessa primeira pergunta, entreguei outro papel com pergunta no mesmo sentido, para que marcassem uma alternativa. A pergunta *"Como você se classifica na lista abaixo? Marque apenas um."* foi acompanhada das classificações de cor/raça tais quais constam nas pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): *branco*, *preto*, *amarelo*, *pardo* e *indígena*.

Para além de obter a autoclassificação racial das crianças, a atividade foi importante para perceber o entendimento e a proximidade das crianças em relação ao tema. Para algumas, ficou claro que se tratava de uma questão distante, embora trabalhada ao longo do ano na escola. O fato de se classificarem enquanto brancas, e de o branco ser tomado enquanto padrão (como discutiremos na sequência) fazia com que não pensassem sobre isso cotidianamente. Já para outras, a rapidez nas respostas, sem questionamentos, mostrou como se tratava de uma questão sobre a qual não precisavam refletir muito: as vivências cotidianas já haviam trazido essa resposta.

Quando entreguei a primeira pergunta, alguns vieram dizer que não entenderam. A professora Mayra, que estava em sala, fica brava. Diz: *"mas estudamos isso o ano inteiro!".* Aos poucos, todos respondem, embora em ritmos diferentes. Há o entendimento geral de que se está falando da cor da pele.

Juliana vem se justificar em relação à resposta das duas perguntas. Se marcou como branca e vem dizer para mim que "*sei que não parece, mas é que tomei muito sol"*. Sérgio não entende a segunda pergunta e vem pedir explicação. Amanda vê *"preto"* nas opções e me diz: *"poxa, poderia ser negro!"*. Explico para ela e para os colegas que fiz a pergunta com as mesmas opções do IBGE, instituição que faz o Censo, pesquisa que conta a população e suas características.

A tabela abaixo traz a classificação racial das crianças, de acordo com as seguintes categorias: (1) heteroclassificação, realizada por mim; (2) autoclassificação espontânea (atividade); (3) autoclassificação estimulada.

Na heteroclassificação e na autoclassificação fechada, optou-se por utilizar as categorias de cor/raça empregadas pelo IBGE. Embora não correspondam exatamente ao

vocabulário das crianças no dia a dia, que é muito mais variado, preferimos trabalhar com menos categorias em algumas variáveis e contrastá-las com aquelas auto atribuídas pelas crianças.

Quadro 2. Classificação de cor/raça das crianças, por tipo

Nome	**Heteroclassificação (pesquisadora)**	**Autoclassificação (espontânea)**	**Autoclassificação (estimulada)**
Alberto	branca	rosa claro	branca
Amanda	preta	negra	preta
Andressa	parda	[1]	[1]
Arnaldo	parda	morena	parda
Bianca	branca	[1]	[1]
Cleiton	branca	morena	branca
Elena	parda	[1]	[1]
Ellen	parda	[2]	[2]
Fábio	branca	branca	Branca
Gabriel	preta	negra	Preta
Giulia	parda	morena	indígena
James	parda	[1]	[1]
Juan	parda	morena	branca
Juliana	branca	branca	branca
Karen	branca	leite com café	branca
Kevin	parda	morena	branca
Larissa	preta	preta	Preta
Leandro	parda	[1]	[1]
Luiza	parda	morena	parda
Mariana	parda	branca	branca
Mário	branca	[1]	[1]
Nayara	parda	[2]	[2]
Nelson	parda	[1]	[1]
Raul	indígena	[1]	[1]
Ronaldo	preta	[1]	[1]
Rosa	preta	negra	preta
Sérgio	branca	pele	branca
Tomas	parda	morena	parda
Vivian	branca	rosa claro	branca
Viviane	branca	[1]	[1]

[1]: Não estavam presentes no dia da atividade de autoclassificação

[2] Saíram da escola antes do final do ano

Fonte: elaboração própria.

Na maior parte dos casos, a autoclassificação e a heteroclassificação estimuladas coincidiram, com exceção de 4 casos: Juan, Kevin e Mariana, que se classificaram como brancos, mas que classifiquei como pardos, e de Giulia, que se classificou como indígena e a classifiquei como parda.

Para facilitar que o/a leitor/a visualize a cor/raça das crianças quando mencioná-las no texto, apresentarei a classificação de cada uma, na sequência do nome, conforme os critérios

abaixo:

- Autoclassificação estimulada da criança é igual a heteroclassificação estimulada: cor/ raça entre parênteses. Exemplo: Gabriel (preta)
- Autoclassificação estimulada da criança é diferente da heteroclassificação estimulada: autoclassificação e depois a heteroclassificação, entre parênteses. Exemplo: Giulia (indígena/ parda)
- Criança não realizou atividade de autoclassificação: heteroclassificação estimulada entre parênteses, com um asterisco. Exemplo: Andressa (parda*)

2.3.2 Estabelecendo relações na escola

Num primeiro momento, minha preocupação foi em ter minha presença aceita tanto pelas crianças como também pelos professores. Para além de ser aceita, havia, sobretudo, a necessidade de adquirir proximidade com os dois grupos para a realização da pesquisa.

Em relação aos professores, Sarmento (2011, p. 24-5) chama a atenção para o fato de que é difícil contornar, a princípio, a interpretação de que a tarefa do pesquisador é avaliar as práticas deles. Por mais que tenha tentado deixar isso claro de início, desfazer essa impressão levou algum tempo, após algumas demonstrações práticas do meu real interesse ali (as relações raciais e as crianças, e não uma avaliação de práticas docentes), bem como depois de começar a contribuir de alguma forma com o trabalho deles (sobretudo no caso da professora Mayra, que eu auxiliava distribuindo materiais, tomando conta da sala por alguns minutos quando precisava se ausentar e tirando dúvidas dos alunos).

A fim de criar uma relação de confiança com a professora de sala, expliquei para ela, na primeira vez em que fui acompanhar a turma, meu trabalho em detalhes. Entreguei a ela o resumo do meu projeto de mestrado e esclareci que estava ali para observar as relações entre as crianças, dentro e fora da sala de aula. A princípio, pelas informações que a coordenadora havia passado, ela havia entendido que eu iria à escola só algumas vezes. Eu deixei claro que minha intenção era acompanhar a turma durante o ano todo. Combinei com ela a frequência com que iria à escola (pelo menos uma vez na semana) e avisava com antecedência quando iria (costumava variar o dia para poder ver a dinâmica das crianças no espaço de diferentes

aulas).

Ela quis saber, de início, se eu pretendia fazer alguma atividade com elas. Expliquei que a princípio gostaria de observar, e conforme fosse, poderia propor alguma atividade mais para frente se ela e os alunos estivessem de acordo. Ela gostou da ideia, e disse que acrescentaria a atividade no currículo. Como tratarei mais adiante, isso me foi cobrado algumas vezes ao longo do ano letivo.

Em relação às crianças, a preocupação era principalmente de como me viam e de como estariam dispostas a interagir comigo. Como discutido acima, há uma série de diferenças a serem negociadas quando em interação: de geração, de poder e de raça. E para a realização de uma descrição densa, para além de uma mera descrição (GEERTZ, 2008), a proximidade fazia-se necessária: afinal, as questões raciais nem sempre saltam aos olhos, mas estão imersas no cotidiano de maneira muitas vezes sutil.

Tendo em vista o estudo das relações raciais entre as crianças e o conhecimento de que situações de racismo podem surgir em momentos de conflito, como relatado por diferentes pesquisadores (LUIZ, SALVADOR, CUNHA JR., 1979; TRINDADE 1994; SANTOS; MOLINA NETO, 2011), eu não poderia ter o mesmo status para elas do que outros adultos tinham. Observei que os "adultos típicos"[35] repreendiam e/ou puniam as crianças em situações como essas, o que faria com que tentassem esconder esse tipo de ocorrência deles. Assim, além de acompanhá-las em momentos que outros adultos não estavam (ou não estavam tão perto), como no intervalo, tentei mostrar e esclarecer que não iria tomar nenhuma providência ou contar para ninguém da escola o que via e/ou o que me diziam: tais foram minhas estratégias para não ser enquadrada, pelas crianças, enquanto um adulto típico. Com o passar do tempo, consegui obter sucesso, na medida em que mostraram não se importar com minha presença em momentos de briga e de troca de xingamentos.

Um exemplo de distanciamento do papel de "adulto típico" foi a postura adotada por Fazzi (2012) ao realizar pesquisa sobre relações raciais entre as crianças: a pesquisadora evitou ser vista como professora.

> A criança reconhece uma autoridade nos adultos (...). Tentando minimizar essa dificuldade, evitei assumir o papel de educadora, não orientando nem corrigindo a ação das crianças no cumprimento das regras de convivência obrigatórias, dentro da escola. Quando em sala de aula, por exemplo, vi crianças (...) escondendo da professora alguma ação não permitida, e alvo de

35 Corsaro (2005), ao discutir a entrada em campo em pesquisa com crianças, observa a maneira típica de interação entre adultos e crianças naquele ambiente. Considera, assim, os adultos que interagem dessa maneira esperada enquanto "adultos típicos".

> repreensão. Muitas vezes, algumas crianças olhavam para mim e, como eu nada comentava, elas continuavam o que estavam fazendo (FAZZI, 2012, p. 24).

Diferentemente, em nosso caso, as situações no meio pesquisado contribuíram para que eu assumisse uma postura de professora. Além de ganhar a confiança da professora de sala, tratou-se de uma maneira de me aproximar de parte das crianças e até de atender as expectativas de parte delas em relação a mim. Eu, enquanto mulher adulta numa sala de aula, era associada, pela maioria delas, ao papel de professora – por mais que tivesse explicado meu papel ali.

Certa vez, por exemplo, estava observando a sala durante uma aula. Nelson (parda) disse então para a professora Mayra que *"a outra professora não está fazendo nada".* Mayra respondeu dizendo que *"você quem pensa".* Disse que eu já tinha *"observado e anotado tudo",* e que *"se bobear ela sabe até o que você está pensando".* Os meninos riem e se espantam, Alberto me pergunta o que ele estava pensando.

Diferentemente dos professores de fato, assumi uma postura de apenas tirar dúvidas e auxiliar nas lições, sem repreender ou orientar comportamentos – o que ajudou a garantir uma proximidade diferente da que as crianças do que tinham com os professores. Sobretudo em relação ao caso da professora Mayra, que tinha um papel de autoridade bastante marcado em relação às crianças, no sentido de colocar ordem, cobrando sempre disciplina – e chamando atenção frequentemente por conta dessa questão[36].

De início, percebi que alguns testavam a reação que eu teria diante de atitudes que seriam reprovadas pelos professores. Mexiam em *cards*[37] na minha frente ou passavam bilhetes durante a aula, e eu nada fazia. Por outro lado, outros se dirigiram a mim pedindo pedir para ir ao banheiro (explicava que deveriam pedir à professora), ou vinham reclamar que o colega estava batendo (o que eu escutava e dizia não poder fazer nada).

Assim, fui mostrando que minha autoridade não era a mesma de outros adultos da escola. Tal fato foi importante, pois me permitiu mais do que fazer parte do cotidiano: me

36 Um exemplo, a título de ilustração: um dia, a professora Mayra começa a aula chamando atenção dos alunos em relação à disciplina. Dizendo que não queria vê-los se comportando mal com outros professores. Que não queria ver aluno dela sentado na frente da diretoria. Diz que brincar era diferente de brigar e diferente de correr para se machucar. No final de sua extensa fala, ela pergunta se entenderam, e eles respondem com um uníssono "sim" (Diário de campo, 22/03/2016).

37 Cartas colecionáveis, do tamanho de figurinhas. A maioria dos meninos, e também algumas meninas, colecionam *cards* de diversos personagens, que "batem" na hora do recreio (e, às vezes, na própria aula, escondido da professora).

tornei alguém que as crianças queriam por perto. Isso não só em momentos de dúvidas na sala de aula, mas também quando me pediam para sentar em uma carteira perto na sala de aula, ao virem conversar comigo e me contar coisas sobre suas vidas dentro e fora da escola, ao me convidarem para lanchar com elas, para acompanhar e participar de brincadeiras etc. Assim, foi possível estar mais próxima delas.

Minha figura ali despertava curiosidade: principalmente no começo, mas também ao longo do ano, queriam saber mais sobre mim: quantos anos tinha, se era casada, se tinha namorado, se tinha filhos, onde morava, porque não ia à escola todos os dias, entre outras coisas.

Outro ponto que chamou a atenção das crianças, além de minha presença, era meu caderno, como mencionei acima. Havia imensa curiosidade a respeito do que eu escrevia. Havia uma ideia, por parte de alguns, de que eu anotava o nome das crianças que estavam "*fazendo bagunça"* – o que era esclarecido quando mostrava a eles minhas anotações. Costumavam me perguntar se eu tinha anotado o nome no caderno. Eu explicava que sim, pois tinha anotado o nome de todas as crianças que estavam na sala naquele dia.

Utilizava o caderno de campo para realizar registros literais do que observava e ouvia[38] enquanto estava na escola. Fazia minhas anotações durante os momentos de aulas, deixando o caderno de lado durante o intervalo para poder interagir mais livremente com as crianças.

2.3.3 Minha relação com as crianças

No meu primeiro dia com as crianças do 4º C, em fevereiro, minha presença ali gerou uma série de questões. Quando tocou o sinal para o intervalo, me levantei e fui em direção à frente da sala, onde as crianças começaram a se organizar em filas para descer para o pátio.

Uma das meninas, Larissa (preta), pergunta para a professora se eu iria passar o recreio com elas ou com a professora. Eu disse que iria com elas. A professora disse que, se quisesse, poderia ir na sala dos professores depois tomar um café. Resolvi fazer um pouco das duas coisas, então.

Gabriel (preta) veio falar comigo e perguntou de qual cor ela meu olho. Eu disse que verde. Ele vira então para um grupo de meninos e diz, *"viu só, falei que era verde!"*.

38 Na linha do que orienta Rockwell (2010), conforme abordamos anteriormente neste capítulo.

Andressa disse que meu olho era muito bonito. Disse, ainda, que a USP devia ser uma grande universidade. Outra menina me perguntou se eu ficaria até o final do dia, e eu respondi que sim.

Descemos, acompanhei as filas (uma de meninos, outra de meninas), ao lado. Chegando ao pátio, algumas meninas me convidaram para me sentar com elas. Sentei então, em torno de uma mesa. As crianças começaram a abrir seus lanches, e eu também abri o meu. Me ofereceram bolachas recheadas, bolos... Ofereci também o meu lanche para elas: ao verem que minha bolacha não era recheada e nem de chocolate, disseram que não era gostoso.

Rosa (preta) veio me dizer que eu era muito bonita. Eu agradeci, e disse que ela também era muito bonita. Ela sorriu. Larissa (preta) veio me perguntar do que iríamos brincar. Eu perguntei do que elas costumavam brincar, e ela disse que de pega-pega. Eu disse que me achava um pouco grande para isso. Mas, para elas, isso não importava. Começaram a contar que Luiza (preta/parda), que era *"menorzinha"*, conseguia derrubar até os meninos.

Larissa (preta), carinhosa, me dá o braço e começa a andar comigo. Pergunto o nome dela, e ela começa a me falar também o nome das amigas, enquanto subimos a escada. Ela me pergunta então o que eu estava fazendo ali. Eu tento explicar que estou fazendo uma pesquisa sobre a escola. Ela comenta com a amiga que devia ser uma pesquisa sobre as crianças, então. Perguntou-me se eu iria para lá no dia seguinte, e eu disse que não, mas que voltaria na próxima semana.

Embora a aproximação com algumas crianças tenha se dado de maneira mais imediata, como ilustrado brevemente pelo relato acima, o mesmo não ocorreu com todas as 30[39] crianças que estiveram ou passaram pelo 4º C durante 2016. De início, minha aproximação foi maior com as meninas, que sempre me chamavam para passar o recreio com elas. Meninos e meninas não costumavam passar o intervalo juntos: havia uma separação entre eles. As interações se davam principalmente em momentos que as meninas corriam atrás dos meninos por conta de alguma ofensa ou provocação, ou então quando estavam realizando alguma brincadeira em conjunto.

Desse modo, minha aproximação com os meninos ficou mais limitada num primeiro momento, considerando que havia uma identificação maior das meninas comigo por uma

39 Dessas, duas foram transferidas para outra escola no primeiro semestre, quando também outras duas vieram transferidas de outras escolas.

questão de gênero. De início, um dos poucos a se aproximar mais de mim foi Gabriel, que percebi mais isolado em relação às outras crianças; e Juan, que transitava mais entre as meninas em relação a outros meninos.

Com o passar do tempo, fui arranjando novas estratégias para me aproximar de outras crianças: sentava-me em lugares diferentes da sala, ajudava as crianças com as lições ou, ainda, fazia alguns exercícios passados pela professora. Assim, mais crianças passaram a interagir comigo.

Essa aproximação, ao longo do tempo, permitiu também que algumas crianças, que ainda mantinham uma postura mais contida na minha presença, tivessem comportamentos que seriam reprovados pela professora de sala. Também permitiu com que outras, que já vinham conversando comigo no cotidiano, fossem francas a ponto de admitir querer *"ferrar"*[40] com um colega "*porque ele é negro"*', como trataremos no capítulo seguinte.

***

As discussões desenvolvidas nas linhas de pesquisa da Sociologia da Infância se mostram importantes para o enfrentamento de algumas questões referentes à intersecção entre raça, infância e educação.

Primeiramente, no sentido do reposicionamento da importância do estudo da infância na sociologia, enfoque esse pouco comum nesse campo de estudos: a infância mostra-se como fenômeno social relevante não só em si mesmo, mas também para a compreensão da sociedade. Além disso, estudar as relações raciais entre crianças contribui para a ampliação das visões sobre raças existentes entre os adultos.

Outro aspecto importante, considerando essa intersecção, é o entendimento, de algumas linhas de estudo, de que não é possível fazer uma sociologia da infância brasileira sem considerar raça, tendo em vista a importância de se considerar as infâncias no plural.

Por fim, as discussões da sociologia da infância também contribuíram para que fosse possível pensar a melhor metodologia de pesquisa para um estudo considerando raça, infância e escola. Assim, adotamos a perspectiva etnográfica, considerando tanto a contribuição dos

40 *Ferrar* tem o sentido de prejudicar, querer que alguém se dê mal.

clássicos como também de estudos tendo como foco a infância e/ou a escola.

A escolha da escola, como vimos, também consistiu em um componente metodológico da pesquisa, tendo em vista o objetivo de compreender as relações raciais entre as crianças em um ambiente que assumisse a existência de racismo e desigualdade racial. Por meio do Prêmio Educar para a Igualdade Racial, promovido pelo CEERT, foi possível identificar uma escola com essas características. Consideramos, ainda, como prioridade o critério da escola fazer parte da rede municipal de São Paulo, em detrimento da estadual, considerando o histórico de trabalho mais consistente com a temática por parte da primeira.

A realização de uma etnografia durante um ano letivo permitiu que eu tivesse contato com uma série de questões por meio das quais se mostrou possível discutir sobre as relações raciais no ambiente escolar. Dado o extenso material resultante dessa etnografia, fizemos alguns recortes para discutir as relações raciais entre as crianças no ambiente escolar, como será apresentado no capítulo seguinte. O primeiro eixo analisado foram as atitudes raciais, considerando: (a) as preferências estéticas das crianças e (b) as concepções raciais reveladas por meio das discussões em aula. O segundo eixo correspondeu aos comportamentos raciais, dentro do qual analisamos (c) os insultos raciais e gozações, (d) as reações das crianças diante da discriminação racial e (e) os comportamentos implícitos, no sentido do racismo velado.

3 AS RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA ESTUDADA

> A discriminação é, há muito tempo, um tema fascinante e frustrante para os cientistas sociais. Fascinante por ser um mecanismo poderoso, subjacente a muitos padrões históricos e contemporâneos de desigualdade; frustrante por ser evasivo e difícil de medir (PAGER, Devah, 2006).

Neste capítulo, abordaremos as relações raciais estabelecidas pelas crianças do 4º C sob diferentes aspectos. Partiremos dos aspectos mais explícitos (as atitudes, expressas por meio de preferências) passando por comportamentos cuja compreensão necessita de um olhar bastante contextualizado (como no caso dos xingamentos com sentidos diferenciados), até chegar às questões implícitas, que necessitaram de uma imersão completa no campo para identificação e compreensão (tal foi o caso da ocorrência de racismo velado).

Antes, faremos uma breve discussão sobre categorias de análise usadas nesse capítulo, a fim de marcar a diferenciação entre o emprego de termos no campo e em nossa análise.

3.1 Estabelecendo categorias de análise: racismo e/ou bullying?

Rockwell (2010, p. 80-2) discutiu sobre a diferenciação entre categorias sociais e categorias analíticas na etnografia. A pesquisadora tratou sobre como, de modo geral, nesse tipo de estudo, é comum que categorias sociais (aquelas empregadas de maneira recorrente pelos sujeitos de pesquisa, para realizar distinções) sejam tomadas enquanto categorias de análise (que pressupõem, implícita ou explicitamente, uma concepção teórica).

Durante o trabalho de campo, foi se revelando que, tanto para os professores, como também para as crianças, situações envolvendo atitudes e, sobretudo, comportamentos que revelavam a concepção de inferioridade da cor/ raça negra eram entendidos enquanto *bullying* e, portanto, enquadrados na mesma categoria que outros tipos de agressão física ou verbal. Tendo em vista essa utilização social no contexto estudado, diferenciaremos aqui, analiticamente, as concepções de *bullying* e racismo, justificando, assim, nossa opção por não utilizar *bullying* enquanto categoria de análise para se referir a comportamentos que

evidenciavam depreciação por motivos de cor/ raça.

O termo *bullying*, apesar de se referir a um fenômeno antigo, surgiu na década de 1970 na Noruega e passou a ser adotado no Brasil nos últimos anos. De acordo com Antunes e Zuim (2008), *bullying:*

> […] é conceituado como um conjunto de comportamentos agressivos, físicos ou psicológicos, como chutar, empurrar, apelidar, discriminar e excluir [...], que ocorrem entre colegas sem motivação evidente, e repetidas vezes, sendo que um grupo de alunos ou um aluno com mais força, vitimiza um outro que não consegue encontrar um modo eficiente para se defender. […] Tais comportamentos são usualmente voltados para grupos com características físicas, socioeconômicas, de etnia e orientação sexual, específicas. (p. 34).

Os autores identificaram, por meio da bibliografia sobre o tema, três tipos de manifestações do *bullying*: diretos e físicos (agressões físicas, destruição de objetos, roubo); diretos e verbais (insultar, apelidar, "tirar sarro", fazer comentários racistas); e indiretos (exclusão da pessoa, fofocas e boatos). (ANTUNES; ZUIM, 2008, p. 34 *apud* MARTINS, 2005[41]). Analisando os trabalhos que empregam o termo, Antunes e Zuim (2008) criticaram a utilização, na academia, da categoria de análise *bullying* na medida em que exerceria o papel de justificar as práticas violentas, sem problematizar as tensões e contradições que enredam tais práticas (p. 40).

A categoria racismo, por outro lado, traz consigo as tensões (raciais, neste caso) existentes nas práticas de discriminação. Nesse sentido, Guimarães (2004 [1998]) discorreu sobre seus diferentes significados tanto no senso comum, como na literatura especializada. O primeiro deles está ligado à doutrina que prega a existência de raças humanas "com diferentes qualidades e habilidades, ordenadas de tal modo que as raças formem um gradiente hierárquico de qualidades morais, psicológicas, físicas e intelectuais" (p. 17). Num segundo sentido, está o racismo como "um corpo de atitudes, preferências e gostos instruídos pela ideia de raça e de superioridade racial, seja no plano moral, estético, físico e intelectual". (*op. cit.*). O terceiro significado de racismo vai no sentido do racismo estrutural, "o sistema de desigualdades de oportunidades, inscritas na estrutura de uma sociedade, que podem ser verificadas apenas estatisticamente através da estrutura de desigualdades raciais, seja na educação, na saúde pública, no emprego, na renda, na moradia etc." (GUIMARÃES, 2004, p. 18)

41 MARTINS, M. J. D. (2005). O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. Revista Portuguesa de Educação, 18(1), 93-105.

Considerando *bullying* enquanto categoria analítica, entendemos, assim, que não caberia sua utilização nesse trabalho, dadas suas limitações para pensar tensões específicas no ambiente escolar. Levando-se em conta tanto o que foi verificado empiricamente, como também nossos pressupostos teóricos quando consideramos a categoria analítica *racismo*, optamos por não adotar as categorias sociais *bullying* e racismo enquanto sinônimos na análise feita nesse estudo. Concordamos com Antunes e Zuim (2008) na afirmação de que empregar um mesmo termo (*bullying*) para abordar diferentes fenômenos (violência entre crianças por motivações distintas) acaba por retirar os sentidos sociais particulares de cada um deles.

Ainda que os mecanismos por meio dos quais operam *bullying* e racismo nesse ambiente sejam os mesmos, as implicações sociais de cada um desses fenômenos não o são. Discutimos, no capítulo 1, as consequências do racismo nas desigualdades educacionais[42], na formação da identidade, bem como a ocorrência do racismo nesse ambiente enquanto modo de reprodução social[43]. Assumindo a dimensão estrutural do racismo em nossa sociedade, para além da individual, podemos pensar que a manifestação do racismo na infância surge como princípio da construção das desigualdades raciais na nossa sociedade.

Ao definir racismo como corpo de atitudes, Guimarães (2004) marcou a diferenciação entre atitudes, consideradas como preconceito, e comportamentos e ações discriminatórias de cunho racial, consideradas como discriminação[44]. Diferenciaremos os dois níveis em nossa análise, tendo em vista que atitudes nem sempre desembocam em comportamentos. Como será tratado na seção seguinte, notou-se, entre as crianças, uma concepção subjacente de superioridade racial branca – seja pela valorização de atributos relacionados ao branco, seja pela depreciação daqueles relacionados ao negro.

3.2 As atitudes raciais

3.2.1 As preferências estéticas das crianças

As preferências estéticas das crianças revelaram que o branco é tido como padrão,

42 Dias, 1979; Hasenbalg, 1987; Rosemberg, 1987; Barcelos, 1993; Silva e Hasenbalg, 2000; Carvalho, 2005.
43 Luiz, Salvador e Cunha Jr. 1979; Pereira, 1987; Barbosa, 1987; Carvalho, 2004; Gomes, 2002a e 2002b, Cavalleiro, 2001.
44 Abordamos essa diferenciação no capítulo 1.

norma, independentemente da identificação de cor/raça das próprias crianças.

Sobre esse aspecto, Bento (2012), fazendo um panorama histórico, a fim de mostrar como essa preferência se consolida na sociedade brasileira, apontou a relação entre o processo de tentativa de branqueamento da população entre o fim do século XIX e o início do XX e a noção de branquitude que prevalece contemporaneamente. A pesquisadora definiu branquitude enquanto "traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento" (*op. cit*., p. 1).

Sobre o processo de branqueamento, chamou a atenção para o papel da elite branca brasileira, tendo em vista que foi inventado por esse grupo. A elite branca, entre o final do século XIX e início do XX, tentou impor o branqueamento da população, considerando seu medo de perder seu lugar de privilégios frente a uma população predominantemente negra. A expectativa era de que o Brasil se tornaria branco por meio da miscigenação, visão essa presente também nas artes, nos escritos e na imprensa. O branqueamento foi colocado como um problema do negro e consistiu em uma forma de manipulá-lo, tendo em vista sua expectativa de integração na sociedade. Assim, argumentou sobre a necessidade de considerar o papel do branco na produção das desigualdades raciais brasileiras que são comumente encaradas como um problema apenas da população negra, bem como ressaltou a maneira com que o branqueamento também atinge essa população (BENTO, 2012, p. 20-4).

> […] o desejo da "europeização" expresso por essa elite evidencia que não só os negros se sentem desconfortáveis com a sua condição racial, mas o próprio branco brasileiro desejava e deseja ainda hoje (vide os meios de comunicação de massa) perder-se no Outro, o europeu ou o norte-americano. Isso torna o problema do branqueamento uma questão que atinge a todos os brasileiros. (BENTO, 2012, p. 24).

Nesse sentido, a pesquisadora afirmou que a identidade racial do branco se construiu enquanto norma, como "modelo universal de humanidade". (BENTO, 2012, p. 25). Apesar de ser uma "invenção da elite branca para enfrentar o medo do grande contingente populacional negro e, posteriormente, se afigure como uma resposta à ascensão negra" (*op. cit*., p. 26), o branqueamento também tem impacto sobre a população negra. Trataremos, então, de como as crianças, brancas e negras, manipulam esse modelo.

Já nas primeiras observações etnográficas com a turma do 4º C, pude notar que as personagens que ilustravam as mochilas, lancheiras e/ou cadernos das meninas eram todas princesas brancas e, muitas vezes, loiras – observação feita tanto para meninas brancas como para as não-brancas.

Essa observação também foi realizada em estudos anteriores em diferentes períodos. Luiz, Salvador e Cunha Jr. (1979) notaram como, em momentos de brincadeira, as bonecas eram idealizadas pelas crianças de acordo com padrões brancos. Figueira (1990) relatou o mesmo padrão entre crianças e adolescentes, na associação do branco com padrões superiores e do negro, com padrões inferiores. Amaral (2015), em estudo mais recente com crianças na educação infantil, percebeu a preferência pelo fenótipo branco em detrimento do negro em diferentes situações, como ao pedir para que as crianças escolhessem a boneca mais bonita; concluindo que a construção da identidade étnico-racial, naquele ambiente, se dava em um contexto de valorização da branquidade.

Sobre esse ponto, é importante considerar que não se trata necessariamente e/ou somente de uma preferência. A existência, no mercado, de mochilas e lancheiras que apresentem outro padrão que não seja a estampa de personagens brancas é bastante escassa.

Pude observar que o fenótipo branco surge como norma também em outros momentos. Logo nos primeiros dias do ano letivo, as crianças fizeram autorretratos. Percebi que a maioria delas se desenhou como branca – mesmo aquelas que se consideravam não-brancas. Tal foi o caso, por exemplo, de Larissa (preta), que se retratou como branca, de olhos azuis e cabelos lisos e loiros. Por outro lado, uma das exceções na atividade do autorretrato foi Gabriel (preta), que se pintou de preto. O exemplo de Gabriel é emblemático em nossa pesquisa: com o passar do tempo, foi possível compreender que representar-se como de cor preta estava relacionado com o tratamento recebido pelos colegas e pela escola, na medida em que havia uma introjeção diferenciada por conta da discriminação e dos xingamentos sofridos.

Em outros desenhos que não relacionados com o autorretrato, ficou evidente também que o branco aparece enquanto padrão. Por exemplo, em uma atividade em que trabalharam com uma lenda sobre uma princesa, no mês de março, algumas meninas vieram me mostrar os desenhos que fizeram. Andressa (parda*) me mostrou o desenho dela. Ela havia desenhado a princesa da história que escreveram, na beira do lago. A princesa era branca, loira e tinha olhos azuis. A princesa de Mariana (branca/parda) era branca e tinha cabelos castanhos. A de Juliana (branca) era branca, de cabelos castanhos e olhos azuis.

Ainda nesse sentido, foi observado que, para as crianças, o lápis rosa/salmão é considerado como “cor de pele”. Um exemplo foi uma conversa com Juan (branca/ parda), ocorrida em maio, em que o menino me apontou a diferença da personagem que estava pintando.

Ele estava fazendo um exercício do material didático de um projeto, que pedia para que se pintassem os bonequinhos de acordo com os sentimentos. Me diz, então*: "Sabia que ele é meio marronzinho?"*. Daí me mostra outra página do livro em que estava a personagem que ele pintava no exercício, me apontando a cor da sua pele. Pensando na conversa que tinha ouvido mais cedo entre ele e Juliana, em que se referiam ao lápis salmão como *"cor de pele"*, pergunto a ele se marrom não é cor de pele. Ele me responde que não é, e aponta para o lápis salmão, dizendo que aquele era o cor de pele.

Pergunto de que cor ele é, e ele aponta para o lápis marrom. Em seguida, elabora melhor a resposta, dizendo ser uma mistura dos dois lápis, mais para o marrom claro. Pergunto então que cor ele prefere. Ele aponta para o boneco branco. Pergunto o porquê, e ele dá de ombros, não sabendo explicar. Vemos, assim, como o branco enquanto norma está introjetado, por vezes de forma inconsciente.

Ainda sobre o as representações de cor da pele por meio dos lápis de colorir, em um dia em que faziam uma atividade que envolvia a pintura de personagens, em outubro, a professora Mayra se mostrou impaciente ao ver algumas crianças se referindo ao lápis salmão como *"cor de pele"*. Já no primeiro dia em que conversamos, ela havia comentado que chamava a atenção dela o fato de as crianças utilizarem esse lápis para se retratarem, ainda que aquela cor não correspondesse à sua (ocorrência que seria mais comum entre as crianças mais novas, ressaltou). Nessa ocasião da atividade, chamou então atenção das crianças, dizendo que não existia um lápis cor de pele, que aquilo era rosa, e que não existia ninguém daquela cor - talvez alguns bebês, quando nascem, diz. Pergunta às crianças se ela era daquela cor, se Raul era ou se Alberto era; todos respondem que não. Diz, então, que cor de pele poderiam ser várias.

Durante o intervalo, conversei com ela para entender melhor o que pensava sobre isso. Ela me disse que sempre trabalhava essa questão com as crianças, mas que era muito difícil a compreensão de que aquela cor não era *"cor de pele"*, pois seria algo *"cultural"*. Disse que, mesmo trabalhando essas questões ao longo do ano, há crianças que não reconhecem a própria cor. Para ela, não haveria nenhum caso desse na turma naquele ano (observação diferente da minha, portanto, como relatei anteriormente).

Outros pesquisadores também observaram a existência do padrão branco nos desenhos: Vanzuita (2015), em pesquisa com crianças pequenas (0 a 5 anos), notou o entendimento do rosa como "cor de pele" pelas crianças na hora de pintar os desenhos. Durante uma atividade envolvendo desenhos, obteve como resposta para a pergunta *"Por que você não usa o lápis*

marrom para pintar as pessoas?" a afirmação de que *"Marrom não é cor de pele, eu não gosto!"*. (p. 11-12).

Mesmo havendo a concepção e introjeção do branco enquanto norma, isso não significa que não haja espaço para a agência das crianças sobre esse aspecto. Em algumas conversas com as meninas e durante observações, surgem exemplos de contestação desses elementos e/ou valorização de outros que escapem desse padrão.

Em março, numa ocasião em que conversava com algumas meninas durante a educação física, Andressa (parda*) começa a falar sobre o próprio cabelo: a mãe prancha o cabelo dela às vezes, mas ela diz não gostar [ela tem cabelo crespo]. Disse que quando crescer, não vai passar produto nenhum no cabelo. Pergunto para ela se ela havia falado para a mãe que não gosta, e ela me diz que, segundo a mãe, fica mais fácil de pentear. Em outro dia, ainda em março, conversando com Giulia (indígena/ parda) e Andressa, elas começam a falar sobre cabelo. Giulia diz que gosta do cabelo de Andressa [que estava natural], e o acaricia. Pergunto à Andressa se ela gosta do próprio cabelo e ela diz que sim, e reclama novamente da mãe, quando faz chapinha em seu cabelo.

Em outros momentos, ocorridos em meio a atividades na sala de aula, também se revela a valorização de outros elementos distintos da norma. Um exemplo foi no final de abril, quando fizeram a leitura de "Betina"[45], de Nilma Lino Gomes[46], na sala de aula, e a professora promoveu também uma discussão sobre o livro. Muitas das meninas expressaram gostar das tranças que a avó de Betina fazia em seus cabelos crespos, dividindo também algumas de suas experiências nesse sentido.

Considerando as diferentes referências e estímulos que as crianças têm em seu dia a dia, não é possível afirmar categoricamente a(s) origem(ns) de determinadas concepções. Não podemos isolar o efeito de práticas e vivências que ocorrem na escola. Cabe, ainda assim, ressaltar que a valorização de uma estética negra pode, no caso da pesquisa, estar relacionada com o ambiente escolar de uma forma mais geral.

Certa vez, no mês de abril, conversando com as professoras Ivete e Vanessa durante um ensaio do Projeto, Ivete me contou que há alguns anos atrás, uma aluna veio conversar com ela, pedindo para que falasse com sua mãe pois não queria alisar seus cabelos. Comenta que

---

45 Capa do livro disponível no Anexo A

46 A história de uma menina negra cuja avó trançava seus cabelos e a fazia sentir bonita. As duas eram muito próximas, e a avó, quando sente que irá partir, ensina a menina a fazer tranças e a faz prometer que fará tranças para deixar as pessoas felizes. Betina se torna cabeleireira especializada em penteados afro e dá palestras sobre o assunto.

essa menina, hoje no ensino médio, foi uma das primeiras a usar *cabelo afro* na escola. Vanessa diz, então, que começou a usar seus cabelos crespos naturais depois que entrou na escola e passou a ver as meninas.

De fato, pude observar que na escola, havia muitas meninas negras com cabeços crespos e cacheados naturais. Levando isso em conta, o fato de meninas do quarto ano verem colegas mais velhas e professoras utilizando cabelos crespos naturais poderia ter papel na valorização desses fenótipos. Além do que, mais indiretamente, o fato de estarem numa escola em que a questão racial está colocada pode também contribuir para isso.

Em outras ocasiões, notava-se tanto uma postura de valorização como também de ofensas ao cabelo crespo. Nesse sentido, as discussões sobre a questão racial durante as aulas foram momentos importantes em que as crianças expressaram suas concepções e preferências sobre cor e raça. Trataremos, em detalhes, dessas situações na próxima seção.

3.2.2 Discutindo questões étnico-raciais nas aulas: concepções das crianças reveladas

Discussões envolvendo questões étnico-raciais durante as aulas se davam tanto espontaneamente, como um assunto que surgia em meio a debates, como também durante aulas que tratavam de temáticas referentes à história e cultura africana e afro-brasileira e/ou educação para as relações étnico-raciais. Nos dois casos, foi possível identificar as concepções que as crianças possuíam sobre questões raciais.

Um exemplo de situação em que as crianças expressaram espontaneamente suas concepções relacionadas à África, foi durante a discussão realizada no Dia Mundial da Água, no final de março. Durante o debate que era feito em sala, menciona-se a questão da dengue e do Zika Virus. Uma criança diz então que o Zika Vírus veio da África. A professora Mayra responde concordando. Juliana (branca) diz então que viu numa reportagem que lá tem mais água. Ao se referir à África, diz primeiro que é um país, depois se corrige dizendo que era um Estado. Gabriel (preta) responde, afirmando que não era como Juliana estava dizendo, pois lá estavam passando fome. Nelson (parda*) complementa que viu na TV "*o pessoal na África pele e osso",* e que a mãe dele até chorou de tão triste que era a cena. A professora segue então adiante na leitura que fazia da Declaração Universal dos Direitos da Água.

Com relação às discussões já focadas nas temáticas acima mencionadas, pude identificar o trabalho envolvendo história da África e cultura africana/ afro-brasileira, bem como

educação para as relações étnico-raciais em dois tipos de situação: a primeira, pontualmente, em resposta a casos de discriminação racial. Como tratarei na próxima seção, ao abordar um caso de discriminação que tomei conhecimento durante meus primeiros dias na escola, a professora decidiu realizar uma leitura e discussão com as crianças após essa ocorrência.

Nas demais ocasiões, a temática surgiu como parte do conteúdo da aula, seja por sua presença no material didático, seja por escolha da professora em realizar determinada leitura ou determinado trabalho com as crianças. Presenciei trabalhos da professora Mayra, nas aulas de português e de ciências humanas, além de trabalhos partindo da professora Carolina, da sala de leitura.

Uma ocasião já relatada para fazer referência à valorização do estereótipo negro foi a leitura, durante uma das aulas de Mayra no mês de abril, de "Betina", livro infantil escrito por Nilma Lino Gomes. Após a leitura, a professora passa na lousa algumas perguntas para que respondessem. Duas delas mais relacionadas à interpretação do texto, e uma terceira de opinião: "Você gostou da história? Por quê?". A atividade é corrigida coletivamente em sala, e a professora ouve as respostas à pergunta de opinião.

Vivian (branca) responde: *"Porque falava da cultura africana."*. Cleiton (branca) diz que gostou *"Porque fala sobre os negros."* A professora estimula para que fale mais, pergunta sobre a questão de fazer as pessoas felizes, e ele diz que acha que ela era feliz por causa das tranças.

Mário (branca*) e Ronaldo (preta*) dão respostas semelhantes, sobre o fato de a menina se lembrar da avó por causa das tranças. James (parda) dá uma resposta bem mecânica, o que faz a sala cair na risada: *"Sim, porque ensina a trançar o cabelo"*.

A professora provoca a discussão um pouco mais – a sensação que eu tive é a de que os alunos estavam sendo muito literais em suas respostas. Pergunta porque as pessoas iriam se sentir melhor com tranças.

Juliana (branca) responde que porque queria que as pessoas ficassem felizes como a neta dela. Andressa (parda*) dá uma resposta semelhante. Mas fala que era difícil ter um salão que cuidava *"desse tipo de cabelo"*. A professora pergunta qual tipo, e ela diz *"crespo"*. A professora se entusiasma, pois parece que era nesse ponto que queria tocar. Começa então uma discussão sobre cabelo, da qual apenas as meninas acabam participando.

Amanda (preta) conta que a mãe fazia duas tranças no cabelo dela, e depois fazia *"torcidinhos"*. Andressa (parda*) fala que a mãe também faz tranças em seu cabelo, pois

assim ele não fica armado quando solta. Rosa (preta) fala que a mãe dela fazia tranças iguais às da Betina quando estava no segundo ano. Luiza conta que não gostava que a mãe fazia tranças, mas que agora gostaria que fizesse. Andressa conta da tia, que não gostava do cabelo crespo.

Guilia (indígena/ parda) responde que gostou porque fala sobre os negros e sobre as tranças. Luiza (parda) diz que gostou porque fala de uma menina negra e as tranças, a cultura. Amanda diz que gostou porque fala de cabelo afro.

Na vez de Tomas (parda), ele diz que não gostou da história porque *"é coisa de menina".* A professora pergunta então do que mais fala a história. E as crianças respondem: *"amor", "amizade".* Então diz que essas coisas não são coisas de menina. James (parda*) diz que são, e a professora o questiona. Eles discutem.

Rosa (preta) fala que *"tem muito* bullying *com negro"* por causa do cabelo.

Em uma conversa paralela próxima a mim, Bianca (branca*) diz que a sala inteira é morena. Escuto Raul (indígena*) concordando com ela, dizendo que todos eram morenos, exceto as professoras.

Em maio, na sala de leitura, a professora Carolina realizou com as crianças a leitura do livro "O mundo no *black power* de Tayó"[47], de Kiusam de Oliveira[48]. Ela iria realizar a leitura de Betina, mas as crianças apontaram que essa leitura já tinha sido feita com a professora Mayra.

Enquanto algumas mostraram gostar do cabelo *black power* da personagem do livro, para outras, era motivo de deboche. No início da leitura, alguns colegas associam a personagem à Luiza (parda), que estava usando um penteado *black power* naquele dia. A professora Carolina elogia seus cabelos. Já James diz que não tinha gostado. Durante a leitura, Gabriel (preta) diz, em tom de deboche: *"Luiza, olha você no livro!"*. Juliana (branca) o repreende. A professora diz então que ninguém poderia falar mal de ninguém. Luiza responde aos comentários dizendo que o *"cabelo afro é moda"* e que ela está na moda.

No final de setembro, a pedido de Mayra, dei uma aula para as crianças. Uma semana antes de isso acontecer, eu conversava com a professora durante uma atividade em sala. Ela veio me mostrar um livro que gostava de trabalhar com as turmas: *As panquecas de Mama*

---

47 Capa do livro disponível no Anexo a.

48 A história também de uma menina de cabelos crespos, que tinha orgulho de seus cabelos com penteado black power e estava sempre o enfeitando. Enfrentava os comentários dos colegas falando mal de seus cabelos.

Panya[49], de Mary e Rich Chamberlin[50], e sugeriu que eu poderia ler com elas. Ela havia sugerido, logo no início do ano, que eu fizesse alguma atividade com a turma. Isso foi sendo cobrado de diferentes momentos ao longo do ano, até que pensei que seria um bom momento para fazer uma atividade com as crianças: já tinha alguma proximidade com todas elas, de modo que julguei que não confundiriam meu papel com o de um professor convencional (na frente de quem evitariam alguns comportamentos). De fato, os episódios que presenciei depois disso me mostraram que nossa relação não se alterou em relação a esse aspecto após a aula.

Preparei então uma aula em que leria o livro com elas e aproveitaria para discutir alguns pontos: antes da leitura, discutiria com eles as concepções que tinham sobre a África, e depois, mostraria alguns slides com informações sobre o continente. Na sequência, faria a leitura e, por último, mostraria alguns slides com informações sobre o Quênia.

Fizemos essa aula na sala de leitura. Comecei conversando com eles sobre o que era a África. A maioria respondeu que era um continente, sendo que alguns disseram ser um país. Andressa (parda*) mencionou os povos negros, e Luiza (parda) falou sobre as casas de palha. James (parda*) responde à menina, dizendo que as casas eram de cimento e tijolos, o que teria visto na internet. Amanda (preta) o questiona. Kevin (branca/ parda) diz que havia sim casas de palha e de barro. Luiza menciona também os vasos de barro e argila. Bianca (branca*) fala sobre árvores grandes, e Juan (branca/ parda), sobre os animais.

Depois dessa discussão, passei alguns slides, que geraram curiosidade entre as crianças e competição entre quem queria ler as informações na tela do computador. Vimos um mapa do continente, em que estava sinalizado que havia 54 países, que falavam mais de 2000 línguas. As crianças ficaram curiosas para saber quais eram essas línguas. Mayra explicou que, no Brasil, também tínhamos vários idiomas, dos povos indígenas. Falamos também sobre a colonização da África, que fez com que os povos nativos do continente passassem a falar outras línguas.

Lemos a história de Mama Panya e seu filho. Após a leitura, as crianças comentaram que gostaram de conhecer mais sobre o Quênia. Passei depois alguns slides com informações sobre o país, sua história e algumas imagens da capital (com a ideia de mostrar que o país não era apenas rural, como na história que lemos).

---

[49] Capa do livro disponível no Anexo a.

[50] A história sobre uma mãe e um filho no Quênia, que retratava um pouco do modo de vida na parte rural do país.

As crianças pedem para ver o livro. Gabriel, ao ver Adika, o filho de Mama Panya, afirma que é ele e dá risada. Diz, então, que a Ashley é a Mama Panya.

No final de outubro, começam alguns trabalhos tendo como foco o mês da Consciência Negra. Nesse período, as crianças começaram a fazer um projeto, junto à professora Mayra, sobre máscaras africanas. A proposta era que trabalhassem em duplas, fizessem uma máscara e a pintassem, para exibirem-na em uma exposição na escola, durante o dia da família, no início de dezembro.

Em um dos dias em que estive na escola na última semana do mês, as crianças estavam começando a confeccionar a máscara. A professora colocou algumas imagens de máscaras apoiadas na lousa. Vejo Kevin (branca/ parda) apontar para uma delas e dizer aos colegas que *"parece o Gabriel"*, rindo.

A professora me contou que havia trabalhado com as crianças, nos últimos dias, dois textos sobre história das máscaras africanas. Um, mais longo, que teria passado na lousa, e outro, mais curto, intitulado *"O papel das máscaras na cultura africana"*. Me deu um exemplar, que falava sobre os usos das máscaras "*na cultura africana*" e sobre os materiais utilizados para a confecção de máscaras. Havia, no final, uma ilustração de três meninos usando tangas e máscaras. O trabalho com as máscaras continuou até meados de novembro.

Nesse mesmo dia, no final de outubro, a professora Carolina, da sala de leitura, explicou que começaria um trabalho com alguns livros e filmes relacionados à cultura africana, assim como indígena e latino-americana. Reforçou para as crianças que a escola era um *"centro de referência afro-indígena"*. Quando a professora falou em "África", ouvi um dos meninos (não consegui identificar quem) associando África ao Gabriel (preta), num tom de deboche, pela segunda vez naquele dia.

Já em novembro, a professora Mayra trabalhou alguns conteúdos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira, bem como da educação para as relações étnico-raciais presentes nos livros didáticos. Em uma aula de ciências humanas, leram um texto sobre a escravidão. A professora então corrige as questões do texto com os alunos. *"De onde vieram os africanos escravizados?".* A professora explica que os europeus começaram a comercializar pessoas como mercadorias. Conta que os portugueses tentaram escravizar os índios, mas que estes se revoltaram. Os portugueses, por não quererem trabalhar na lavoura, escravizaram os africanos, e trocavam homens por outras mercadorias.

As crianças lembram da novela que estava sendo exibida na época, associando o que a

professora estava contando o enredo (Escrava Mãe, da Rede Record).

Mayra explica que os próprios africanos escravizavam tribos inimigas, afirmando que os portugueses tinham, assim, a ajuda de africanos na escravidão. Ao falar isso, Alberto (branca) reage: *"mentira, professora!"*. Larissa (preta) também reage: *"até as crianças!"*.

Larissa pergunta se os escravos não podiam sair e voltar depois. A professora explica que dependida do caso e da atividade que exerciam.

Explica, ainda, que hoje há condições análogas à escravidão. Tomas (parda) pergunta se não tinha como ligar para a polícia. E Leandro (parda*) tenta entender porque as pessoas não vão embora. Mayra comenta sobre o trabalho escravo na costura e sobre as pessoas ficarem presas e/ou adquirirem dívidas.

Leandro pergunta se não era melhor as pessoas numa situação de escravidão se matarem. A professora conta então que havia tentativas para acabar com essa situação: fala sobre as revoltas dos escravos e os movimentos de resistência, como o quilombo Zumbi dos Palmares.

Mayra volta à pergunta sobre de onde vieram os escravos. Pergunta o país. As respostas são várias: África, Europa, Angola. A professora lembra que na África havia diferentes países, culturas e idiomas, e que os africanos escravizados vieram de diferentes lugares. Ronaldo (preta*) pergunta então se existem negros de olhos verdes, e a professora diz que sim, mencionando uma professora aposentada da escola.

Pensando na maneira com que os africanos escravizados eram tratados, Rosa (preta) pergunta: *"Então, escravos eram cachorros?"*. A professora explica que não, que eram considerados sem sentimentos, sem alma.

Em outra aula de ciências humanas, também em novembro, trabalham com um texto do livro didático que tratava sobre a formação da sociedade brasileira. O texto mencionava os portugueses, os indígenas e os africanos, trazidos a força. Durante a discussão, Juliana (branca) afirma que *"existe muita mistura de raças, culturas"*. Andressa (parda*) menciona os índios e também os portugueses, de quem veio a língua falada no país.

A professora pergunta como viviam os índios. Gabriel (preta) responde que eram escravos. Outros mencionam a caça, a pesca e a plantação. Mayra pergunta, então, dos africanos. Andressa (parda*) fala que chegavam de navio no Brasil, e que morriam no caminho. Amanda (preta) pergunta, então, se os que morriam eram jogados no mar. A

professora afirma que sim. Rosa (preta) comenta sobre ter visto uma reportagem sobre um país em que matam macaco para comer. Raul (indígena*) afirma ser na África.

Após uma leitura de outro texto do livro didático, na sequência, Mayra pergunta às crianças o que são direitos humanos. Andressa (parda*) responde que *"não ter racismo"* e *"não ter escravo"*. Alberto (branca) completa que *"sem preconceito também"*. Andressa diz que *"estudar e se alimentar"*. A professora explica que não existiam direitos humanos na época da escravidão. Diz que hoje, ninguém tem direito de escravizar ninguém, embora isso ainda exista. Conversam sobre pessoas que não têm direitos garantidos, e crianças mencionam casos de pessoas que viram pedindo dinheiro ou sendo ajudadas.

A discussão parte então para responder à pergunta *"O que é discriminação?"*. Juliana (branca) e Raul (indígena*) respondem que é *"racismo"*. Andressa (parda*) diz que é *"discriminar alguém pelo seu jeito de ser"*. A menina dá o exemplo de alguém ser discriminado por ter cabelo crespo. A professora dialoga com o exemplo, dizendo que é alguém achar que é melhor, como uma pessoa de cabelo liso se achar melhor do que uma de cabelo crespo.

Após o intervalo para o recreio e a aula de educação física, a discussão sobre discriminação continua. Mayra diz que discriminar é *"diferenciar uma coisa da outra"*. Dá como exemplo diferenciar cores de guache. Explica que, nesse sentido, que há a discriminação ruim. Gabriel (preta) diz então que é *"bullying", "quando um fica xingando o outro"*. Luiza (parda) diz que é *"o verde achar que ele é melhor por ser verde"*. A professora enfatiza que não é só a diferença, mas o fato de um se achar melhor que o outro. Fala dos guaches, e depois volta para o exemplo de Andressa (parda*), sobre o cabelo.

Bianca se lembra do teatrinho de latas feito pela professora Carla (substituta). Não cheguei a ver o dia em que a professora apresentou a peça para as crianças, mas ela havia me mostrado o projeto um dia, quando eu acompanhava o trabalho dos professores nas atividades extraclasse[51]. Ao saber que eu pesquisava relações raciais na escola, veio me mostrar seu projeto: um teatrinho em que usava latas pintadas de várias cores como personagens, em que tratava sobre discriminação.

Andressa (parda*) diz que a professora Carla havia dito que antes da escravidão, africanos eram ricos e viviam em paz, enquanto os europeus eram pobres. Mayra responde

51 Na rede municipal de ensino de São Paulo, o trabalho extraclasse dos professores é denominado JEIF (Jornada Especial Integrada de Formação).

que foi mais ou menos assim. Pergunta se lembram que estudaram que os africanos também tinham rivalidade e se escravizavam.

A professora pergunta então quais grupos são discriminados. Juliana responde que *"os negros"*. Andressa afirma que *"os que tem cabelo crespo, como eu"*. Gabriel também fala dos negros. A professora pergunta quem mais. Juliana (branca) diz que os gordos, Luiza (parda), que os brancos e os "*café com leite*".

Kevin (branca/ parda) conta que, em outro dia, estava com Gabriel (preta), Raul (indígena*) e Alberto (branca) no pátio, antes da entrada, e meninos do 5º ano os xingaram de chocolate branco e preto. Mayra pergunta como se sentiram, e os meninos dizem que não se importaram.

Dando sequência à discussão sobre discriminação, Amanda (preta) conta, em tom de brincadeira, que a chamaram de *"namorada do Gabriel"*. Os colegas riem. Andressa (parda*) conta que era discriminada na outra escola, chamada de gorda.

Na sequência do livro didático, havia um texto sobre ações afirmativas. Após a leitura, Mayra comenta então com as crianças que *"os negros sofreram muito em nossa sociedade"*. Andressa (parda*) pergunta então se as ações afirmativas lutam contra o preconceito, e Mayra explica que sim. Fala sobre as cotas em concursos públicos e em vestibulares, *"porque todo mundo sabe o que os negros sofrem no presente e sofreram no passado"*. Andressa comenta que é *"raro ver professores negros"*. Amanda (preta) responde que *"aqui na escola tem"*.

Gabriel (preta) diz para Fábio (branca) que negros são mais bonitos, e o menino discorda. Juliana (branca) diz que "tem meninos negros bonitos". A professora entra na discussão, dizendo que cada um tem suas características. Mariana (branca/ parda) lembra da fábula "A coruja e a águia", em que a águia não reconhece como bonitas as aves diferentes dela.

Também em novembro, na sala de leitura, a professora Carolina exibe o filme "Kiriku e a feiticeira[52]". Algumas crianças reagem com espanto pelo fato de o desenho exibir uma realidade diferente da sua: *"tá todo mundo pelado!"*. Também surge um questionamento sobre uma personagem que estava na rua: Fabio pergunta para a professora se era mendigo, e ela explica que *"nem todo mundo que mora na rua é mendigo"*.

Por meio, então, das discussões decorrentes das atividades em sala sobre temas ligados

52 O filme retrata uma lenda que se passa na África Subsaariana. Kiriku, bebê superdotado que sabe andar, falar e lutar, salva sua aldeia de uma feiticeira.

a questões étnico-raciais, foi possível compreender mostraram algumas concepções mais gerais que as crianças possuíam acerca dos temas.

Primeiro, a visão estereotipada de África: a conexão que fazem com pobreza (falta de água, moradias, fome), e doenças, além da confusão sobre ser um país ou um continente (informação que vai ficando mais clara para as crianças com o passar do ano). Pelo fato de muitos possuírem uma imagem negativa do continente, a associação a ele torna-se um xingamento: tal foi o caso dos exemplos envolvendo Gabriel.

A leitura e discussão de livros que trabalham a questão da estética negra (sobretudo ligada ao cabelo cacheado ou crespo) reiteram o que foi discutido na seção anterior: o fenótipo branco é visto como padrão, de modo que as crianças entendem que o que está fora desse padrão pode ser depreciado – como no caso das situações em que Gabriel ou Luiza foram associados a alguma personagem do livro em tom depreciativo.

Apesar disso, vemos que essa estética é também valorizada e desejada, o que fica evidente principalmente entre as meninas nas discussões envolvendo cabelos. Nesse ponto, temos no cabelo um marcador de gênero importante no processo de racialização[53] de meninos e meninas negras, na medida em que se mostra muito mais uma questão para as meninas do que para os meninos: enquanto elas se engajam nessas discussões, eles parecem não se importar ou, em alguns momentos, até adotam uma postura debochada.

Outro aspecto que se evidencia por meio das discussões é o entendimento das crianças sobre discriminação e preconceito raciais. Elas demonstram ter conhecimento da existência desses problemas, sendo capazes de falar sobre ele com propriedade. Além disso, em alguns momentos, começa a se delinear o que será melhor discutido na próxima seção: a associação entre *bullying* e discriminação racial, empregados enquanto sinônimos.

Tendo uma base sobre as atitudes raciais das crianças no estudo, partiremos agora para a análise dos comportamentos raciais.

[53] Considerando raça como uma construção social, conforme já discutido, pensamos racialização como o processo de estruturação das relações sociais "pela significação de características biológicas humanas, de tal modo a definir e construir coletividades sociais diferenciadas" (SILVERIO, 2013, p. 34).

3.3 Os comportamentos raciais

3.3.1 Insultos raciais e gozações

Conforme discutido no início dessa seção e também no capítulo 1, consideramos aqui uma diferenciação entre preconceito racial e discriminação racial, sendo o primeiro manifestado por meio de atitudes (estereótipos, sentimentos e preferências) e a segunda, por meio de comportamentos (agressões verbais, rejeição, impedimento de participar de alguma atividade etc.) (GUIMARÃES, 2004; FAZZI, 2012). Discutimos acima sobre como havia, entre as crianças de modo geral, uma preferência pelo fenótipo branco e, por vezes, uma desqualificação do fenótipo negro. Isso não quer dizer que, necessariamente, todas essas crianças discriminavam racialmente aqueles que fugiam ao padrão valorizado. Ainda assim, era o caso de parte delas. Discutiremos, aqui, esses casos, tendo como foco, sobretudo, os insultos.

Antes de entrar na discussão dos casos, cabe discutir algumas definições pertinentes à análise. Flynn (1977, *apud* Guimarães, 2000, p. 2) definiu insulto como "um ato, observação ou gesto que expressa uma opinião bastante negativa de uma pessoa ou grupo". De acordo com o autor, o insulto, embora tenha intenção variável, está sempre ligado a uma relação de poder, como no caso de legitimar uma hierarquia entre grupos ou no interior de um grupo (*op. cit*).

Machado, Lima e Néris (2016), ao tratarem do racismo e do insulto racial na sociedade brasileira por meio das denúncias de crimes, definiram os insultos raciais enquanto "manifestações que reproduzem e reforçam os estereótipos raciais". Afirmaram, ainda, que o papel dos insultos pode ser verificado tanto na brincadeira como no conflito (p. 23).

No mesmo sentido, Guimarães (1999) chamou atenção para o aspecto relacional e contextual do insulto racial.

> A situação que propicia a agressão verbal pode ensinar muito sobre o significado sociológico do insulto racial. Quando o insulto é desferido? Quais as posições do agressor e da vítima na relação social? Que tipo de insulto é desferido, dependendo da situação e das características da vítima? (GUIMARÁES, 1999, p. 6).

Presenciei ou tive relato de comportamentos verbais explicitamente racistas que ocorreram tanto durante as aulas como fora delas. O segundo caso foi mais comum,

considerando que as crianças sabiam que estavam tendo um comportamento condenável[54], evitando fazê-lo na frente de adultos que poderiam repreendê-las.

O primeiro caso do qual fiquei sabendo ocorreu logo nos primeiros dias de aula, em fevereiro, e me foi contado pela professora Mayra. Gabriel (preta) foi reclamar para ela que tinha sido xingado de *chocolate* pelos colegas. Como forma de trabalhar a questão do racismo com a sala de aula, Mayra resolveu fazer uma leitura de um livro que trabalha a questão racial, bem como uma discussão com as crianças após a leitura. Me mostrou o livro e disse para que desse uma olhada: *"Flávia e o bolo de chocolate",* de Miriam Leitão[55].

Após a leitura, a professora abriu a discussão. Me contou que uma das alunas, Bianca (branca*), havia dito que achava errado a parte em que a vizinha falava aquilo, pois *"era preconceito"*. No final, considerou a atividade positiva. As crianças adoraram o livro e gostaram do final feliz, conta.

Na percepção de Mayra, demonstrada não somente nesse momento, mas em outras ocasiões, as crianças daquela faixa etária já possuiriam noções do que é racismo, que viriam de casa. "*Se eles fazem isso* [chamam o colega de chocolate], *é porque sabem que existe essa diferença na sociedade*".

Em outra ocasião, no mês de abril, Mayra me conta novamente sobre comportamentos racistas entre as crianças, durante uma conversa em que participava também a professora Vanessa, durante um ensaio do Projeto.

Fábio (branca), que tinha acabado de entrar na escola, havia chamado Gabriel (preta) de *"neguinho"*. Gabriel foi reclamar para ela. Ela então chamou Fábio e perguntou porque havia chamado o colega daquela forma. O menino se justificou dizendo não saber o nome de Gabriel. A professora disse que então ele deveria perguntar. Pois ninguém o chamava de *"branquinho"* por não saber seu nome. Mayra comenta com Vanessa, num tom impaciente: *"Ah que raiva!"*.

Fazzi (2012), como vimos no capítulo 1, apontou o estigma vinculado à classificação enquanto negro/ preto, seja por meio de termos de denotam isso (como, no caso da autora, *carvão*; e, no nosso exemplo, *chocolate*), seja por meio de termos diretos (*nego preto*, no

[54] Como vimos na seção anterior, por meio das discussões em sala.

[55] A história de uma menina negra que é adotada por uma mulher branca, e sofre preconceito de algumas pessoas, como a vizinha, que diz que não poderia ser filha de sua mãe. A menina, muito triste, quer deixar de ser "marrom" e quer se tornar branca. A mãe diz que então, não poderia mais comer bolo de chocolate, só de coco. No final da história, a menina passa a reconhecer a própria beleza, e a mãe volta a lhe fazer bolos de chocolate.

exemplo de Fazzi, e *neguinho*, no nosso).

Sobre esse ponto, Guimarães (1999), em um estudo sobre ofensas verbais registradas em queixas de discriminação na Delegacia de Crimes Raciais em São Paulo, afirmou que

> […] como a posição social e racial dos insultados já está estabelecida historicamente através de um longo processo anterior de humilhação e subordinação, o próprio termo que os designa como grupo racial ('preto' ou 'negro') já é em si mesmo um termo pejorativo, podendo ser usado sinteticamente, sem estar acompanhado de adjetivos ou qualificativos. (GUIMARÃES, 2000, p. 34).

No mesmo sentido, Machado, Lima e Neris, (2016, p.16), ao analisarem decisões judiciais referentes a situações de racismo, observaram que "Em alguns casos, o xingamento limita-se apenas à menção à própria raça ou cor, pressupondo que somente sua evocação já carregue seu conteúdo negativo".

Assim, o fato de as crianças – tanto as que proferem como as que recebem os epítetos – encararem termos como *chocolate* e *neguinho* enquanto xingamentos mostra que, como já visto em outros estudos, a menção a cor negra configura uma ofensa racial. A constatação de Oracy Nogueira nos anos 1950 se mostra, assim, atual: em um contexto em que há o preconceito de marca (em relação à aparência), em detrimento do preconceito de origem, mencionar ao interlocutor de uma briga a cor negra já configura, por si só, uma ofensa.

> Assim, no Brasil, não é de bom tom "puxar o assunto da cor", diante de uma pessoa preta ou parda. Evita-se a referência à cor, do mesmo modo como se evitaria a referência a qualquer outro assunto capaz de ferir a susceptibilidade do interlocutor – em geral, diz-se que "em casa de enforcado, não se fala em corda". Em contraposição, em qualquer contenda com uma pessoa de cor, a primeira ofensa que se lhe assaca é a referência a sua origem étnica. (NOGUEIRA, 2006).

Esse fao, somado à observação do branco enquanto padrão, revelam a existência de uma hierarquia racial entre elas, em que a categoria *negro* estaria no ponto mais baixo dessa escala. A categoria *branco*, por outro lado, estaria no ponto mais alto. Mais do que isso, trata-se de uma categoria única e estável, que não sofre variações valorativas ou pejorativas. Por meio do trabalho etnográfico, ficou claro que não há um questionamento em torno do branco.

Estar numa posição relativamente mais elevada na hierarquia permite, assim, a determinadas crianças acionar elementos depreciativos contra seus colegas.

Tal hierarquização foi notada também em estudos anteriores sobre relações raciais na infância (FAZZI, 2012, LUIZ, SALVADOR, CUNHA JR., 1979; FIGUEIRA, 1990

TRINDADE, 1994; CAVALLEIRO, 1998), e está presente na sociedade brasileira de modo mais amplo (GUIMARÃES, 2004). Acionar determinados xingamentos é, então, acionar esta hierarquia, lembrando de sua posição superior/ inferior ocupada.

Segundo Mayra, a partir desse episódio envolvendo Gabriel, algumas meninas da sala teriam resolvido fazer uma peça de teatro sobre *bullying*, que, depois, se transformaria numa peça sobre racismo. Abordaremos esse fato e seus desdobramentos posteriormente no texto.

Ouvi relatos de ofensas raciais também partindo das crianças, como o caso de Amanda (preta). Durante uma aula, em abril, quando se discutia a questão da escravização indígena, ela disse para a professora substituta, que estava dando aula naquele dia, que *"negro também sofre preconceito"*. A professora concordou com a menina, e adicionou que considerava *"triste que o próprio negro tem preconceito contra o negro".* Comentou, ainda, que existiam *"vários tipos de preconceito"*, como contra pessoas obesas.

Voltando ao assunto do preconceito racial, a professora disse, ainda, que a escravidão atrasou em 300 anos o povo negro. Por conta disso, entendia que a população negra tem que aproveitar a existência das cotas raciais: disse aos alunos que as cotas não existiam por uma questão de incapacidade, mas de reconhecimento do quanto o povo negro foi injustiçado. Se referindo aos alunos, afirmou que *"a grande maioria aqui é descendente de negro*", e que, por conta disso, tinham que lutar por seus direitos.

Após o final da aula, resolvo, então, conversar com Amanda, para entender o que a menina quis dizer com a frase *"negro também sofre preconceito"*. Ela comentou que no primeiro ano, sofria *bullying*: era chamada de "*gorda"* e *"preta"* por colegas. Pergunto o que fez, ela me conta que foi até a diretoria e reclamou. Elena (parda*) escuta, e conta que na antiga escola dela, chamavam uma menina da cor da Amanda (preta) de macaca. "*E era particular"*, ressalta.

Amanda me vê fazendo anotações no caderno, e pergunta, *"você está anotando no caderno que eu sofria bullying?".* Eu digo que sim. Explico para ela que faço uma pesquisa sobre isso na escola e que por isso estava anotando, mas que não mostraria para ninguém da escola. Dali um pouco, ela vem me contar que "*o Gabriel sofre bullying na escola. Chamam ele de macaco (sic)".* Fala ainda, de Rosa (preta), que é chamada de *"chifruda"* por conta de marcas que tem na testa.

Sobre o xingamento *"macaco",* visto também em outros estudos que dizem respeito à infância (LUIZ; SALVADOR; CUNHA JR., 1979; FAZZI, 2012), Guimarães (1999) reflete sobre seu significado.

> Quando se trata de insulto propriamente racial, a animalidade é atribuída principalmente através de termos como ´macaco´(...) além de selvagem o animal é considerado pela zoologia o mais próximo do ser humano, devendo, portanto, seguindo as ideias de Leach, ser objeto de distanciamento ritual muito rigoroso(...). (GUIMARÃES, 2000, p. 36).

Trata-se, assim, de outro epíteto que marca uma posição inferior na hierarquia racial existente entre as crianças.

Após as férias do meio do ano, vejo que Amanda (preta), que tinha o cabelo crespo e curto, estava usando tranças afro coloridas. Em agosto, presenciei momentos em que os meninos caçoaram dela por conta disso, falando, por exemplo, que seu cabelo era *"peruca de extraterrestre"*. A menina reagia ficando brava e respondendo com xingamentos. No mesmo dia em que observei isso, mais tarde, na sala de leitura, Amanda reclama para a professora Carolina que Arnaldo (branca), Nelson (parda*) e Raul (indígena*) a estavam incomodando. Ela então muda-os de lugar. Depois de um tempo, a menina começa a chorar, e fala para a professora que eles estavam falando mal de seu cabelo.

A professora diz que ninguém tem direito de classificar ninguém. Pede então para que Nelson peça desculpas para Amanda, ele o faz. Carolina começa a dizer que cada um é único. Lembra as crianças de uma história que leu com elas anteriormente, *O mundo no black power de Tayó*. Elogia a aparência de Amanda e diz que não deve abaixar a cabeça, mas sim reclamar para o professor responsável. Diz, ainda, que Nelson não pode ofender a colega. Nelson, então, pede desculpas à menina.

Presenciei também outras situações de xingamento de conotação racial durante a aula que foram repreendidos por professores. Em um dia no mês de abril, enquanto eu via alguns desenhos feitos pelas crianças, percebo que Mayra chama atenção de Raul (indígena*) e pede para ele ir até a mesa dela. Depois, entendo a situação como um todo. Ele havia chamado Larissa (preta) de *"café com leite"*. A professora, ao ouvir, o chama na sua mesa e pergunta se ele sabe o que significa *"café com leite"*. Ele diz que não sabe. Ela diz então que ele não deveria ficar dizendo o que não sabe. Tomas brinca, que café com leite é o café junto com o leite, que tomavam de manhã. Os colegas e a professora riem. Raul volta para seu lugar e a aula continua.

No final daquela aula, Mayra vem comentar comigo sobre o ocorrido. Diz que não entendeu o porquê de Raul (indígena*) ter chamado Larissa (preta) daquela maneira. Ele colocou a culpa na colega sentada à sua frente, Viviane. Ela disse ter tentado entender se havia uma implicação racial no xingamento, mas o menino disse não saber o que significava. Mayra comenta que não teria motivo, *"porque a cor deles é igualzinha!"*. Larissa tem a pele escura [se denominou *'preta'* no exercício de autoclassificação] e os cabelos pretos, longos e ondulados. Raul também tem a pele escura[56], mas tem traços diferentes de Larissa, aparentando ter origens indígenas (tem cabelos pretos bem lisos e olhos amendoados). Considerando a existência de uma hierarquia racial entre as crianças, é possível que Raul se visse em uma posição superior à Larissa, e, portanto, capaz de acionar essa diferença.

Considerando o relatado acima, bem como a discussão presente nas seções anteriores, é possível delinear algumas características do tratamento dado à questão racial, tanto pelas crianças como pela professora e pela escola de maneira geral: (1) as crianças que sofrem com práticas racistas costumam denunciar tais atos para um adulto responsável, não se calando (diferentemente do que foi visto em estudos anteriores); (2) as crianças têm noção de que é errado ofender colegas com atributos ligados à cor/raça; (3) o insulto racial não é visto enquanto um tipo específico de discriminação, mas colocado juntamente com outros problemas de violência entre pares da infância/ adolescência: é denominado genericamente enquanto *bullying*, tanto pelas crianças como pelos adultos na escola.

Em outras ocasiões, principalmente depois que consegui me aproximar mais dos meninos na hora do intervalo, pude presenciar outras situações de discriminação racial entre as crianças. Certa vez, durante o mês de outubro, estava no intervalo sentada à mesa com Gabriel (preta) e Nelson (parda*), que lanchavam, quando Raul (indígena*) e Fábio (branca) chegam.

Raul (indígena*) começa a chamar Gabriel (preta) de algo que, num primeiro momento, não entendo, mas consigo compreender depois de ele repetir insistentemente para Gabriel: *"negraxa"*. Fábio (branca) também começa a chamá-lo assim junto com Raul; os dois apontam para o menino e riem dele. Gabriel vai atrás dos dois e bate neles. Eles continuam ofendendo Gabriel mesmo assim. O chamam de sujo, falam que não toma banho. Gabriel começa a responder fazendo ofensas à mãe de Fábio, e então se afasta e tenta ir para o pátio. Chovia naquele dia. Quando Gabriel se afasta, Nelson (parda*) passa a se referir a ele como *'negraxa'* também, junto com os outros meninos. Dizem que ele está na chuva porque

56 O menino não estava presente no dia da atividade de autoclassificação de cor/raça.

não toma banho. Fábio diz que ele toma banho no rio e não no chuveiro, e que é preto porque não toma banho.

Outro dia, durante o mês de novembro – e, cabe ressaltar, logo após a discussão em sala sobre discriminação relatada na seção anterior – vejo Gabriel (preta) sendo xingado novamente de *'negraxa'* pelos colegas durante o intervalo. Alberto (branca), Raul (indígena*) e Fábio (branca) não querem deixar Gabriel se sentar ao seu lado, na beirada do palco. Começam a se mexer de onde estavam sentados para se afastar dele, chamando-o de '*negraxa''*. Raul disse que não queria encostar em Gabriel. O menino insiste um pouco mas, no fim, vai tomar seu lanche em outro lugar.

De modo geral, o insulto entre as crianças se dava tanto nos espaços e momentos de aula como também fora dela, e geralmente de modo que o professor/ inspetor não ouvisse, para que não fossem repreendidos. Xingar tratava-se de uma prática comum, sobretudo entre os meninos[57]. Nesse sentido, poderia ser considerado como parte da cultura de pares (CORSARO, 2011).

Entretanto, há dois pontos que se destacam para além dessa observação mais superficial: (1) Havia uma diferença, uma fronteira tênue entre xingamentos com intuito de brincar, e aqueles com objetivo de ofender/ humilhar. Desse modo, o insulto não tinha, necessariamente, sempre como objetivo a ofensa. (2) As crianças trocarem xingamentos ofensivos não implicava em uma inimizade permanente: elas também brincavam juntas em outros momentos e se consideravam amigas.

Sobre esses aspectos, Ribeiro (2016, p. 73-5), ao estudar a troca de ofensas entre estudantes de uma escola no Pará, concebeu a troca de ofensas enquanto *jogos verbais*, que classifica em três tipos. O primeiro, definido como *jogo que brinca*, implica numa troca que tem como fim o reforço de laços sociais entre os participantes, praticado entre aqueles que se reconhecem como próximos e/ou iguais.

Já o segundo tipo, o *jogo que ofende*, refere-se a trocas de insultos entre participantes entendidos como desiguais, em que há a vinculação das ofensas a estereótipos, com o objetivo de ofender e humilhar – podendo haver danos identitários e perdas nas relações.

> Neste "jogo de insultos" imputam-se subordinações naturalizadas, de maneira que os epítetos verbais e os atos não-verbais atuam como mecanismos explícitos que instauram relações assimétricas. Assim, o ato de insultar nesta segunda modalidade implica em (re)criar estigmas coletivos

57 Como também notado por Ribeiro (2013, p. 30), em estudo com adolescentes.

> que são percebidos diferentemente pelos participantes (RIBEIRO, 2016, p. 74).

Entre a brincadeira e a ofensa, o pesquisador situa um terceiro tipo, o *jogo que brinca e ofende*, um tipo ambivalente em que há a combinação tanto de trocas num mesmo nível, como também de agressões que afetem a autoimagem.

> Este tipo de jogo verbal é aquele no qual os participantes interagem em um suposto plano de equidade relacional, abrindo espaço para a aceitação de insultos rituais marcados por um humor agressivo, no qual insultar é fazer parte da relação, mas que pode implicar em agressão física, pois alguns dos insultos mobilizados nesta terceira modalidade podem "negar a validade de uma autoimagem positiva mantida sobre si por um indivíduo ou grupo" (Flynn, 1977, p. 31), quando surgem elementos reprováveis na troca. (RIBEIRO, 2016, p. 74).

Considerando, assim, a troca de xingamentos enquanto *jogo verbal*, temos exemplos de situações que ficam no registro da jocosidade, que podem ser entendidos enquanto *jogo que brinca*. Alberto (branca) e Raul (indígena*), por exemplo, eram muito amigos e trocavam xingamentos com frequência. O tom, contudo, era outro em relação ao descrito anteriormente: xingavam e respondiam aos xingamentos rindo. Geralmente, as trocas de ofensas entre esses meninos estavam ligadas à orientação sexual (se chamavam de gay ou outras coisas relacionadas), xingavam a mãe do outro, acusavam um ao outro de namorar uma menina feia, etc.

A diferença, por vezes tênue, entre xingar para brincar e xingar para ofender (ou *jogo que brinca* e *jogo que ofende*, usando a terminologia de Ribeiro (2016)) era dada pelo contexto[58]. Para além do exposto acima, em nosso estudo, poderia ser delimitada pelos seguintes fatores principais: (1) o número de crianças xingando, (2) a resposta daquele que está xingando (continuar ou não xingando) diante da reação do xingado (achar graça ou mostrar-se ofendido), uma vez considerada a troca de xingamentos enquanto relação social, no sentido weberiano do termo[59]. Em outros casos, como veremos, não é possível fazer essa distinção, na medida em que há tanto o tom jocoso, como também o ofensivo.

Na situação em que Gabriel (preta) foi xingado de *"negraxa"*, eram dois meninos que o estavam xingando. E, apesar de Gabriel ter se ofendido e demonstrado isso, os meninos

58 Tendo em vista sua importância, tal como notada por Guimarães (2004).

59 Dentro da teorização de uma sociologia interpretativa, Weber define relação social enquanto "uma conduta de vários – referida reciprocamente conforme seu conteúdo significativo, orientando-se por essa reciprocidade." (1995, p. 142)

prosseguiram com as ofensas até que ele fosse embora. Ao chamá-lo de *negraxa*, os meninos o estereotiparam por ser negro, ou seja, o definiram e o limitaram de maneira distorcida e pejorativa. Já no exemplo entre Alberto e Raul, a troca de xingamento se dava entre o mesmo número de meninos (1 contra 1), e a reação de ambos era achar graça. Brincar de se xingar, nesse caso, era uma maneira de reforçar a proximidade e a amizade.

Guimarães (2000), embora não tratando sobre infância ou adolescência, trouxe um ponto importante em sua análise de queixas de discriminação elucidativo para nossa análise: o insulto racial nem sempre surge em situações de conflito. Pelo contrário: pode ser o gerador de conflito.

> Uma afirmação do senso comum no Brasil é a de que o insulto racial ocorre apenas em situações de conflito, ou seja, de ruptura de uma ordem formal de convivência social. Essa afirmação nada mais é que a consequência do pressuposto da ordem igualitária, de respeito aos direitos individuais, resguardada por normas de polidez e formalidade. Ainda que aceito idealmente, esse pressuposto pode não ser verdadeiro na prática social. Além disso, o insulto racial pode tanto ocorrer durante o conflito quanto, ao contrário, ocasionar o conflito. Pode ser uma arma de última instância, mas também um primeiro trunfo a ser sacado. Portanto, o que motiva o insulto racial e a ordem em que ele aparece no conflito são elementos decisivos para esta análise (GUIMARÁES, 2000, p. 6).

Vemos, no caso estudado, que de fato o insulto não surge somente em situações em que já há um conflito colocado. Por vezes, é o criador de um conflito, como no exemplo dos meninos que ofenderam Gabriel chamando-o de "*negraxa"* durante o intervalo. Nesses casos, há o reforço de uma posição superior na hierarquia subjacente.

A troca de xingamentos de conotação racial entre as crianças foi observada por diversos pesquisadores da área, conforme discutimos no capítulo 1, e associado por alguns a uma suposta ambiguidade de atitudes infantis, na medida em que as mesmas crianças que se xingavam em determinados momentos, brincavam em outros. Luiz, Salvador e Cunha Jr. (1979), por exemplo, associam essa dupla postura ao fato de que o xingamento se daria em momentos de disputa de poder. Já Cavalleiro (1998) entende a alternância de comportamentos como evidência da maleabilidade das noções raciais das crianças ainda pequenas.

Ribeiro (2013), ao estudar ofensas verbais relatadas por estudantes adolescentes em Belém (PA) apontou para a ambivalência dos xingamentos, no sentido da duplicidade, ou seja, "para a tensão entre o que prejudica/ danifica e o que harmoniza, abrindo espaço para a conexão e vinculação, mesmo que de modo violento" (*op. cit.*, p. 24).

Nossa interpretação é a de que não há uma ambiguidade no comportamento das crianças por se xingarem em tom de brincadeira ou, ainda, por se ofenderem e depois brincarem juntas. Ambiguidade, como lembrou Ribeiro (2013), remete a uma indefinição. Em nosso estudo, não notamos uma maleabilidade de comportamentos. O movimento, aqui, é de ambivalência, de duplicidade: xingar "brincando", assim como brincar e xingar, evidencia a tensão das relações raciais.

Esse duplo movimento revela algo característico das relações raciais que tem início na infância e permanece na vida adulta. Nota-se, por exemplo, entre as denúncias de racismo à justiça, muitos casos tidos como "brincadeira" em que o judiciário não reconhece a prática denunciada como racista.

> A brincadeira “de mau gosto”, o insulto que no fundo não tinha “intenção racista”, o mero desentendimento, a música que pretendia apenas fazer uma sátira, todos esses elementos que compõem o tipo de manifestação racista plenamente vigente no Brasil não são reconhecidos pelo Judiciário como racismo.
> O sistema de justiça raramente emite declarações de que o insulto racial constitui um ilícito e não deve ser tolerado socialmente. Forma-se assim uma aliança entre práticas sociais sutis de racismo e práticas judiciais que diminuem sua importância (MACHADO; LIMA; NERIS, 2016, p. 25).

Ainda que por meio de um tom de brincadeira, os comportamentos exemplificados acima têm tom discriminatório – daí sua ambivalência. Para além disso, como lembrou Ribeiro (2013, p.26), xingamentos só são ofensivos na medida em que remetem a ideologias raciais presentes na sociedade. E, como vimos, há, entre as crianças, uma hierarquia racial acionada não só nos momentos de disputa, mas também para retomar uma posição superior e um distanciamento (por vezes, até físico).

O insulto racial evidencia, assim, um desequilíbrio de poder na relação, na medida em que se consegue ofender um dos lados. Ainda assim, isso não implica em uma relação unilateral. Meninos como Gabriel (preta), que frequentemente eram xingados com adjetivos de conotação racial, não eram unicamente vítimas: também iniciavam a troca de xingamentos. Certa vez durante o mês de abril, por exemplo, na sala de aula, escuto Gabriel chamar James (parda*) de *“letra O”*[60]. James responde, dizendo que Gabriel é *“o pretinho de passar na roda da bike”*. Os meninos ao redor riem. Vemos, assim, uma situação em que há tanto o intuito de brincar, de fazer parte da relação (por parte de Gabriel, que inicia a troca de xingamentos, chamando atenção dos demais colegas), como também de ofender publicamente o colega: *jogo que brinca e ofende*.

60 Fazendo alusão ao formato redondo da letra.

Além disso, é importante destacar também que crianças que sofriam preconceito racial proferiam ofensas de conotação racial (com o intuito de ofender), como no caso de Gabriel. Um dia no mês de outubro, durante a aula de educação física, Mariana (branca/ parda), Andressa (parda*) e Viviane (branca*), que estavam fora da aula, brincavam de pega-pega no canto da quadra. Gabriel (preta) entra na brincadeira. As meninas não aceitam sua participação, e pedem para que saia. Ele insiste em brincar também, mas após a insistência delas, desiste. Elas continuam. Logo depois, o professor pede para que parem de correr, e elas se sentam. Gabriel se aproxima de Andressa e mexe em seu cabelo, que estava trançado. Diz para a menina: *"seu cabelo é duro!"*. Ela fecha a cara para ele e se levanta. Aqui, apesar da hierarquia racial, entendemos que é possível mobilizar esse xingamento na medida em que, para os meninos, o cabelo acaba não sendo uma questão: *"é coisa de* menina", como dito, por exemplo, por um menino da sala durante a discussão do livro *Betina*.

Sobre esse ponto, vemos novamente que há uma distinção de gênero no processo de racialização de meninos e meninas. Como definido por Collins (1989), determinados pertencimentos podem ter mais peso do que outros no cotidiano (no caso que estamos pensando aqui, o pertencimento racial e o de gênero), o que não exclui o fato de que há mais de uma categoria envolvida: os fenômenos são experienciados, segundo ela, não em termos dicotômicos, mas de maneira múltipla[61].

Ao analisar os comportamentos raciais entre as crianças, fica então evidente sua complexidade – tanto no sentido da identificação, como também do entendimento: a ambivalência na troca de xingamentos, bem como os processos de racialização diferenciados por gênero são ilustrativos nesse sentido.

Dadas as situações de racismo, trataremos de modo mais detido, na sequência, da reação das crianças diante delas.

3.3.2 As reações das crianças diante da discriminação racial e a peça de teatro

Vimos, em estudos anteriores, as diferentes reações das crianças que sofriam discriminação racial de seus colegas. Uma das reações comum à maioria dos estudos era o

[61] Sobre esse ponto, há um longo debate teórico sobre a consideração a diferentes formas de opressão enquanto sobrepostas e múltiplas. Não é a intenção aqui dar conta dessa discussão, mas tão somente sinalizar a importância do gênero no processo de formação da identidade racial.

silêncio e a introversão (CAVALLEIRO, 1998; FAZZI, 2012; MENEZES, 2003). Em outros casos, ainda, havia a reação ativa contra os agressores, por meio de brigas e agressões físicas (FAZZI, 2012).

Diferentemente, em nosso estudo, observamos que o silêncio e a introversão eram respostas menos típicas à discriminação racial do que respostas mais ativas, como xingar/ brigar ou, ainda, contar para um/a adulto/a responsável – embora as primeiras respostas também ocorressem.

Já no primeiro caso que tomei conhecimento, em que crianças estavam chamando Gabriel (preto) de *"chocolate",* a reação do menino foi contar para a professora. O mesmo aconteceu quando Gabriel foi chamado de *"neguinho"* por Fábio (branco). Nos dois casos envolvendo Amanda (preta) – o contado por ela, em que foi chamada de *"gorda"* e *"preta"* por colegas, e no caso presenciado, em que os meninos a xingaram por conta de seu cabelo, a reação também foi procurar um adulto responsável (diretora e professora, respectivamente).

Os xingamentos e a agressão física também apareceram como reação, como visto acima, por exemplo, no caso em que Gabriel foi xingado de *"negraxa"*, em que xingou os outros meninos e bateu neles; e no caso em que Amanda foi xingada por conta do cabelo, na qual respondeu, em algumas vezes, com xingamentos aos meninos.

A reação ativa das crianças mostra que a discriminação racial era entendida como algo errado não só por parte daqueles que a exerciam (que, como vimos, evitavam momentos em que havia um/a adulto/a responsável por perto), mas também por parte daqueles que sofriam com ela. Havia, assim, uma noção geral do problema entre as crianças, bem como a percepção de que um adulto poderia fazer algo para corrigi-lo e/ou evitá-lo.

Ainda pensando nas reações aos casos de discriminação racial, uma resposta muito interessante que surgiu diante dos casos de discriminação racial foi a de algumas meninas do 4º C, que resolveram fazer uma peça de teatro sobre o tema.

Fico sabendo sobre a realização da peça durante uma conversa com a professora Mayra, em abril. Ela coloca como motivação para realização da peça o fato de Gabriel (preta) ter sido xingado de *"neguinho"* pelo novo colega de sala, Fábio. A professora conta, ainda, que as meninas envolvidas já estariam pedindo ajuda para as professoras de artes e da sala de leitura para a realização da peça.

Na vez seguinte que vou à escola, Andressa (parda*) e Luiza (parda) vêm falar comigo sobre a peça que estão planejando, *"sobre racismo"*. Me contam que conversaram com a

diretora e com a professora Mayra, e que elas sugeriram para que pedissem minha ajuda. Coloquei-me à disposição para ajudá-las, e pedi então para que me contassem depois o que estavam pensando e no que eu poderia ajudar.

Na hora do intervalo, converso com Andressa e Viviane (branca*) sobre a peça. Andressa me conta que, a princípio, a ideia era fazer uma peça sobre "*bullying"*. A diretora teria dado a ideia de fazer uma peça especificamente sobre o racismo e apresentá-la no mês da Consciência Negra. Nesse momento, fiquei pensando o quanto minha presença ali teria influenciado nessa orientação da diretora.

Tento entender como surgiu a ideia da peça, para checar se a versão seria a mesma da professora Mayra. Segundo Andressa (parda*), a ideia teria surgido *"do nada"*. E o *"legal"*, para ela, foi o fato de que virou algo sério e estava sendo levado adiante.

Pergunto às meninas se viam casos de *bullying* na escola. Andressa me conta que sofreu *bullying* na escola anterior que estudava. Por conta de problema de bronquite, tomava remédios que a faziam engordar. Era então chamada de gorda, baleia, pelos colegas. Nessa escola, que estava há cerca de um ano, não teria sofrido *bullying*.

Contaram-me também o que cada uma faria na peça. Viviane (branca*) seria maquiadora. A *"líder de tudo"* era Mariana (branca/parda), dizem. Juliana (branca) ia participar da peça, mas arrumou briga e estava criando sua própria[62], com Giulia (indígena/parda) e Karen (branca).

Em outra ocasião que fui à escola e que Mariana (branca/parda) estava, no mês abril, conversamos sobre a peça. Ela me contou mais ou menos o enredo que estavam pensando: três crianças negras que são deixadas na porta de um castelo em Portugal. A rainha as adota, mas ela e os filhos maltratam pessoas negras, as escravizam. No fim, *"a rainha Isabel liberta os negros",* me diz.

Tento novamente entender a motivação da criação da peça. Ela justifica dizendo que "*acha errado o preconceito"*. Mas me diz que quem idealizou a peça não foi ela e sim Luiza (parda), que havia faltado naquele dia.

Em outro dia, ainda em abril, três das meninas vem conversar comigo e dão maiores detalhes sobre o que vinham pensando até então sobre a peça. Além da parte das meninas negras que são adotadas pela rainha má, que as escraviza, esclarecem que haveria também

[62] A peça organizada por Juliana seria sobre uma lenda indígena. Mas, logo de início, a menina acabou desistindo da ideia, e chegou até a contribuir com a outra peça.

uma *"rainha boa"*, Isabel. Ela assinaria *"aquele negócio lá"*, segundo Luiza (que não soube nomear, mas demonstrava que o sentido da assinatura era acabar com a escravidão). O racismo então acaba, segundo as meninas, pois vira crime e tem até pena de morte, em alguns casos.

Elas pedem então a minha ajuda, e eu pergunto a elas do que precisavam. Elas falam sobre incrementar mais a história. E me contam, ainda, que estavam pensando em uma música no final, e em um texto. O texto seria para chamar atenção sobre o problema do racismo, para sensibilizar, diz Andressa.

Eu pergunto a elas então se acham que com o fim da escravidão o racismo também teve fim. Elas dizem que na história sim, pois tem pena de morte, mas que na vida real, não.

Também converso com Luiza (parda), que foi quem teve a ideia da peça, para entender se houve alguma motivação concreta para planejarem a realização – pois as versões eram diferentes, até então, mas apontavam para a iniciativa de Luiza. Ela me diz que pensaram na peça porque *"essa escola não tem jeito, existe muito* bullying*"*. Pergunto para ela se existia racismo. Ela diz que *"tem também"*, que crianças brancas *"fazem as negras de escravas"*, e pedem para pegarem bolacha, fazerem coisas para elas. Bianca (branca) acena com a cabeça, concordando. Pergunto se essas crianças fazem o que as outras pedem, e ela me diz que não, que se sentam quietas em um canto e choram. Assim, percebi que também havia, na escola, um silenciamento das crianças em situações de racismo – embora não fosse exatamente a realidade predominante na sala estudada.

Nessa ocasião, ainda não havia compreendido que havia uma intercambialidade no emprego dos termos *bullying* e racismo por parte das crianças. Um dia, no mês de junho, durante o intervalo, Andressa (parda*) me diz que já sofreu racismo na outra escola que estudava, por conta de ter bronquite e de ficar inchada por causa do tratamento. Lembro, então, que a menina já havia me contado esse episódio, se referindo à questão como *bullying*. Esse episódio me ajudou a começar a notar como *bullying* e racismo se tratavam, na maior parte das vezes, de termos equivalentes nos discursos tanto das crianças como também da professora.

As meninas traziam o assunto da peça com frequência em nossas conversas. Por vezes, vinham falar comigo justamente para contar as novidades, mostrar os avanços e pedir minha opinião. A peça era uma espécie de segredo para os demais colegas: queriam fazer uma surpresa. Então, sempre disfarçavam quando alguém que não fazia parte queria também entrar

na conversa.

No início de maio, durante a aula na sala de leitura, as meninas buscavam livros para ajudá-las na peça. A professora então mostra as prateleiras com livros do Projeto. Elas pedem minha ajuda, eu seleciono alguns e vamos para uma das mesas. Andressa (parda*) então me conta que haviam mudado o roteiro da peça: não se passaria mais em Portugal, mas sim na África. Querem também adicionar as histórias que leram durante as aulas: Luiza (parda) quer fazer o papel de Tayó (do livro *O mundo no black power de Tayó*, que leram durante uma aula na sala de leitura), filha *"da Zumbi"* – que, num primeiro momento, não consegui entender de quem se tratava. A professora Carolina chega à mesa para conversar com as meninas, que a cobram o livro sobre *"a Zumbi"*. Carolina me explica que prometeu para elas um livro sobre Dandara, a companheira de Zumbi dos Palmares, e me diz que achava muito melhor que a personagem substituísse a Princesa Isabel. Ela diz que uma aluna dela de outra escola, que faz parte do movimento feminista negro, vai emprestar o livro sobre Dandara.

Já em outro dia, em meados de maio, Andressa vem me contar que mudaram novamente o roteiro da peça. Além de Tayó, acrescentariam também Betina (personagem que leva o nome do livro que leram em aula, com a professora Mayra.). As duas personagens entrariam numa aventura na busca por seus ancestrais. E que também manteriam a história *"da Zumbi"*. Me conta que fechariam os detalhes com a professora Carolina, durante a aula na sala de leitura.

Novos elementos iam sendo acrescentados também por meio das próprias pesquisas. Andressa (parda*) veio me contar, em junho, que havia pesquisado sobre Zumbi dos Palmares, que também entraria na peça. Me conta que seu nome foi Francisco e que morreu em 1695. Me fala, ainda, de uma novela que estava sendo exibida na época na Rede Record, chamada *Escrava Mãe*. Disse que a novela poderia ajudar também porque se passava em 1800 e mostrou a vida na África no primeiro capítulo. Diz que a ideia da peça seria *"tentar combater o racismo, por causa da aparência, da cor"*. Também diz que *"não acha certo"*.

Nesse mesmo dia, as meninas Andressa, Luiza (parda), Rosa (preta) e Bianca (branca) decidiram que a peça teria um narrador. Mudaram o enredo novamente: no início da peça, Luiza e Rosa estariam na escola e seriam *"zoadas"* por brancos. Ao descreverem a cena, falam tanto em *racismo* como em *bullying*. Daí, as meninas iriam pedir ajuda para *"a Zumbi"*. Elas mencionam que precisariam de mais gente para a peça. Pergunto para Luiza quem estavam pensando em convidar, e ela responde que *"esses meninos não prestam para nada"*. Nesse dia, Andressa pede meu número de *Whatsapp* para trocarmos ideias sobre a

peça, e eu passo. As meninas montaram um grupo no *Whatsapp* e me incluíram, mas as conversas sobre a peça nunca fluíram realmente via aplicativo.

Um tempo depois, no final de julho, logo após as férias do meio do ano, Luiza vem me contar que Viviane (branca) e Andressa tinham resolvido sair da peça. Tento entender o porquê com Andressa, e ela alega que a saída da Viviane a fez sair.

Em setembro, as duas meninas estavam de volta na peça. O roteiro tinha se mantido mais ou menos o mesmo, com algumas mudanças. A história seria sobre duas meninas negras, Luiza (parda) e Rosa (preta), que sofriam racismo das meninas brancas na escola. Zumbi e Dandara iriam, então, ajudá-las. As meninas decidem, ainda, convidar Arnaldo para fazer o papel de Zumbi.

Antes do final de novembro, para quando estava programada a apresentação da peça, Luiza desiste da apresentação. Me diz que faltava ainda muita coisa para fazer e que tinham pouco tempo. Diz, ainda, que poderia tentar apresentar no próximo ano.

O planejamento da peça de teatro foi elucidativo para compreender uma série de questões referentes às concepções raciais das crianças. As ideias iniciais para a peça revelaram o repertório que as crianças possuíam, naquele momento, para falar sobre raça e racismo, relacionado à escravidão e à abolição. Apesar de reconhecerem o problema como contemporâneo, parecem, em um primeiro momento, não ter repertório suficiente para abordá-lo de outra maneira que não histórica. E de uma história, cabe ressaltar, que não dá destaque a heróis negros: a heroína é a princesa Isabel, branca. Portanto, vê-se, em um primeiro momento, a reprodução interpretativa de uma abordagem bastante criticada por estudos anteriores (como visto no primeiro capítulo), no sentido de ignorar o protagonismo negro e ter, assim, refletir negativamente na autoestima das crianças negras[63].

Outro aspecto importante desse primeiro momento de planejamento da peça foi seu encerramento: o racismo ter se tornado crime e ter pena de morte e, por isso, ter acabado. Fica claro, assim, que elas entendem o racismo como um problema grave, e que só seria solucionado por meio da punição[64].

---

[63] Cf. Luiz, Salvador e Cunha Jr. (1979); Gomes, 2002b; Romão, 2001; Pinto, 1992; Rosemberg, BAZILLI e Silva (2003).

[64] Interessante notar que, como apontado por Machado, Lima e Neris (2016), "A legislação punitiva sempre foi uma demanda do movimento negro brasileiro" (p. 25), o que foi colocado em xeque, mais tarde, diante da baixa aplicação da lei pelo Judiciário.
Sobre esse aspecto, poderíamos pensar, ainda, em que medida essa concepção das crianças reflete uma escalada punitivista da nossa sociedade – discussão essa que ultrapassa o escopo do nosso estudo.

Com o passar do tempo, novos elementos vão sendo acrescentados no enredo da peça e seus protagonistas vão se alterando. Ao se apropriarem de leituras que realizaram na escola, durante as aulas, as meninas vão trazendo a questão do racismo mais para perto do cotidiano em seu roteiro.

Por fim, o fato de a peça não ter se concretizado reflete tanto a participação inconstante das meninas, que hora se engajavam, hora saíam da peça, como também o apoio variável da própria escola com relação à iniciativa das crianças (professoras/ coordenação/ direção). Dentre os atores envolvidos, Luiza foi a única que manteve o interesse o tempo todo. Apesar de estarem planejando a peça desde abril, não conseguiram estar com tudo pronto para novembro.

3.3.3 Comportamentos implícitos: um caso de racismo velado

Nos estudos que abordam casos de racismo, há certa dificuldade em tratar da atuação de mecanismos implícitos. Pager (2006) faz uma revisão de métodos e técnicas de pesquisa que tem como objetivo medir a discriminação a partir daquele que a exerce, apontando os pontos fortes e fracos de sondagens de atitudes, sondagens experimentais, entrevistas em profundidade, análises estatísticas, experimentos laboratoriais e experimentos de campo.

Em alguns casos, como nos experimentos laboratoriais e de campo, é possível controlar determinados fatores e/ ou isolar o fator racial, a fim de verificar se uma preferência por um lugar para se sentar ou para um candidato a um emprego, por exemplo, se deve a esse fator. Em nosso caso, contudo, não há como isolar variáveis: não se trata de um experimento, mas sim, da realidade do cotidiano de uma turma de escola. A dificuldade, assim, permanece.

Pela própria característica do racismo no Brasil, que chega a ser invisível, na medida em que é negado (GUIMARÃES, 2000), combinado ao fato de ser corrente, entre as crianças, a ambivalência entre brincar e brigar, demorei para entender se determinadas situações configuravam ou não racismo. Sobre esse ponto, o fato de fazer uma etnografia, permanecendo por muito tempo com os sujeitos da investigação, assim como estabelecendo relações menos superficiais com o passar do tempo, possibilitou tanto identificar alguns padrões como dar sentido a eles. A escuta das crianças, tal como defendida neste trabalho, também foi fundamental para chegarmos a esse ponto.

Um aspecto que me chamou a atenção desde o início do trabalho de campo foi o tratamento dado ao menino Gabriel, tanto por parte das outras crianças como também pelos adultos. Importante observar que Gabriel era uma das quatro crianças pretas da sala.

Notava que muitos colegas reclamavam dele, e que, por vezes, o culpavam por algo que tinha ocorrido. Parecia haver uma implicância específica com o menino. Ouvia diferentes acusações contra ele, desde pequenas coisas como *"Professora, o Gabriel pintou* [o desenho] *mas era pra contornar"*, ou *"Professora, o Gabriel ficou com duas folhas"*, até outras que chamavam mais a atenção dos professores, como *"O Gabriel está copiando a lição* [de alguém]" ou *"O Gabriel me deu um soco"*. Para ilustrar melhor, narro a seguir alguns episódios em que ficou evidente a implicância contra Gabriel.

No primeiro dia em que fiz pesquisa com as crianças, algumas situações envolvendo o menino já me foram visíveis nesse sentido. Na ocasião, a professora Mayra fez com as crianças uma espécie de avaliação de leitura, pedindo para que cada uma lesse um trecho de um texto em voz alta. Me chamou a atenção o momento em que Gabriel começou a ler. O menino lia com alguma dificuldade e em voz baixa, como o fizeram muitos de seus colegas. As crianças começaram a dizer *"han?", "não tô ouvindo!"*. Apesar de o mesmo tipo de leitura ter sido feita por outras crianças, a reação não foi a mesma. Nesse mesmo dia, presenciei meninos dizendo para a professora que ele estava copiando a lição de colegas.

Presenciei também momentos em que Gabriel foi acusado de pegar coisas que pertenciam aos colegas. Certa vez, em abril, Cleiton (branca) não encontrava seus *cards* após a aula de educação física. Como a aula era após o intervalo, os meninos chegavam à quadra com os *cards* no bolso. Guardavam-nos, então, em algum lugar como o banco. Ao perceber que não estavam onde havia deixado, Cleiton acusa Gabriel. Ele grita com o menino e pede para que ele fosse até ele. Ele não vai e mostra os bolsos, provando que ele não havia pegado os cards do colega. No fim, Cleiton descobre que Kevin (branca/parda) quem havia pegado os *cards*.

Outro exemplo envolve o desejo por ficar fisicamente longe do menino. Em agosto, durante uma aula na sala de leitura, a professora Carolina pediu para que Gabriel mudasse de lugar por estar "fazendo bagunça". Alberto (branca) diz então que não quer que ele se sente perto, e fica reclamando.

Em outras situações, presenciei Gabriel sendo *"dedurado"*[65] por crianças pelo que teria feito contra outros colegas. Em outro dia em agosto, Rosa foi reclamar para a professora Mayra que Alberto foi chutado por Gabriel. A professora responde que o menino quem deveria reclamar, e fala para Gabriel ficar quieto.

Um dia, em setembro, Amanda (preta) reclama para a professora Mayra que Gabriel está "*mexendo com Kevin*" (branca/parda). A professora não dá importância. Nelson fala para a menina ficar quieta, senão "ia chorar que nem no outro dia, na sala de leitura" [referência ao episódio em que Amanda começa a chorar por conta de os meninos estarem zoando seu cabelo]. Depois disso, Raul diz que Gabriel o estava xingando, e o menino pede meu testemunho de que não estava fazendo nada (como pediu muitas vezes, e eu procurava não interferir).

Em outubro, houve um dia em que vi Gabriel de canto durante a aula de educação física. Fui conversar com ele para saber porque não estava jogando. Ele me respondeu que Tomas (parda) tinha *"ferrado"* com ele, batido nele no banheiro e afirmado que ocorreu o contrário. Ele me disse, então, que queria sair da escola. Perguntei o porquê, e ele respondeu que *"os meninos sempre querem me ferrar"*. Continuamos conversando, e depois, resolvi perguntar para ele quem eram seus amigos na escola. Primeiro, ele me respondeu que não sabia. Depois, pensou um pouco e começou a listar nomes dos meninos da sala: Raul (indígena*), Nelson (parda*), Kevin (branca/ parda) e Cleiton (branca).

Essa implicância, que colocava o menino em evidência a todo o momento, fez com que seu nome fosse um dos primeiros que eu aprendesse. No caso de professores novos e/ou eventuais, percebi que o mesmo se deu.

A implicância que alguns dos professores tinham com o menino parecia, algumas vezes, estar associada às reclamações das crianças. Professores pediam para que ficasse quieto ou o trocavam de lugar. Embora não tivessem esse tipo de atitude só com ele, era algo recorrente no caso do menino. Além disso, por vezes sobressaiu outros tratamentos diferenciados em relação ao menino. Destaco algumas dessas situações, a título de exemplo.

Logo no início do ano, as crianças faziam uma atividade em sala, com a professora Mayra, sobre uma fábula. Ela distribui a atividade em folhas, para que cada criança pegasse uma e passasse as folhas para a próxima. A professora se dirige à sua mesa e os alunos

[65] Denunciado.

começam a atividade. Gabriel a chama, falando que estava com duas folhas. Mayra responde que *"agora não é hora",* e volta para suas atividades. Um colega então fala, *"professora, o Gabriel ficou com duas folhas!"*. A professora vai então até ele, se justificando não ter dado atenção por achar que fosse *"outra coisa"*. Ela então pergunta se ele ficou ou se pegou duas folhas, colocando a possibilidade de que o menino poderia ter feito de propósito.

Um dia em abril, vejo Gabriel e Alberto (branca) brigando durante a aula. A professora Mayra fala então para Gabriel virar para a frente [naquele dia, o menino estava sentado na carteira em frente a Alberto]. Ela passa por eles, e, na sequência, Alberto levanta para bater em Gabriel. Diferentemente do que fez com Gabriel, a professora vê e fica encarando Alberto, sem falar nada. Depois, fala para Gabriel virar para frente, gritando *"Eu tô pedindo!"*.

Também em abril, durante uma aula de artes, observo parte dos meninos agitados, discutindo. Entendo mais ou menos qual foi a história (com suas múltiplas versões): segundo Gabriel, ele inventou que Sérgio (branca) xingou a mãe de Nelson (parda*) de galinha pintadinha[66]. Sérgio xinga Gabriel e Gabriel o xinga de volta. Daí, Sérgio começa a chorar. Nelson comenta que o menino não aguenta ser xingado.

A professora vê a agitação entre os meninos e diz para Gabriel: "você de novo!". O faz mudar de lugar, o colocando sentado perto de algumas meninas. Mais tarde, na aula, Gabriel pede desculpas para Sérgio, e vai contar para a professora que o fez. Ela diz *"muito bem, parabéns!"*. Mas parece não conseguir reconhecer que a iniciativa tenha partido do próprio menino, pois me pergunta duas vezes se eu teria pedido para ele se desculpar com o colega – o que explico não ter acontecido.

No começo de agosto, observando a sala de aula, vejo a professora Mayra gritando com Gabriel, para que voltasse a sentar no seu lugar. Mais tarde, nesse mesmo dia, ela briga com o menino, dizendo: *"Por que você está prestando atenção no que está acontecendo do outro lado da sala e não na sua lição? Não consigo entender isso!"*.

Outra situação ocorreu durante uma aula de artes, no final de setembro, em que Gabriel e Nelson brigam por causa do material. A professora começa a anotar na lousa o nome de quem está fazendo bagunça. Coloca os nomes de Arnaldo (parda), Mario (branca*) e Gabriel. O menino reclama, pois teria outros colegas fazendo bagunça no fundo da sala. Ele fala o nome deles, então. Nisso, a professora coloca três sinais de mais na frente do nome dele.

66 Fazendo referência ao desenho infantil "Galinha pintadinha" e, ao mesmo tempo, ao xingamento "galinha".

Na sala de aula, Gabriel passou a maior parte do ano sentado na primeira carteira da fileira imediatamente em frente à professora. Em alguns momentos, se sentou em outros lugares, mas sempre na frente e mais próximo a ela. Só foi colocado no fundo da sala em momentos em que a professora optava por deixá-lo isolado fazendo a lição – momentos em que estaria *"fazendo bagunça"*. Essa prática era ocasionalmente feita com algumas crianças em momentos considerados pela professora como de indisciplina, como comentado acima.

Outro ponto notável foi o fato de Gabriel já ter começado o ano na lista de crianças que deveriam ir para o reforço escolar. Em fevereiro, a professora responsável pelo reforço escolar, que acontecia fora do período diário de aulas, convocou de início três crianças para o reforço: Gabriel, Larissa e Karen. Mayra depois me explicou que algumas crianças que já frequentavam o reforço no ano passado iriam permanecer, pois já havia feito uma sondagem e percebido essa necessidade.

Gabriel, ao saber que teria que ir para o reforço novamente, reclama para a professora Mayra. Ela justifica dizendo que *"reforço não é castigo, é amor!"*.

Durante atividades em dupla ou em grupo, percebia que muitas vezes o menino fazia a tarefa sozinho. Ou, então, que era escolhido por último. Certa vez, perguntei a ele porque estava fazendo sozinho, e ele me respondeu que ninguém queria fazer a tarefa com ele. Que uma menina iria fazer, mas acabou mudando de ideia e se sentou com outro colega. Ainda sobre essa questão, percebia o discurso de alguns colegas de que ele era burro, incapaz, que não sabia das coisas.

No espaço do intervalo e em outros momentos mais livres, a dinâmica era um pouco diferente. Ele costumava estar com outras crianças. Tomava seu lanche com outros meninos da sala, batia *cards*[67], jogava futebol, brincava e brigava, como era o caso de outros meninos da sala.

Ainda assim, observei por vezes tratamentos diferenciados em relação ao menino em alguns desses momentos fora da dinâmica da aula. Certa vez, eu conversava com vários dos meninos sobre filmes: Arnaldo (parda), Fabio (branca), Mario (branca*), Raul (indígena*) e Gabriel (preta). Eles me contavam sobre filmes de terror e comédia que assistiram. Gabriel tentava ter voz na conversa também, mas as falas dos demais se sobrepunham à dele. Até que ele começou a reclamar, dizendo que os meninos não o deixavam falar. A reclamação parece

[67] Cartões colecionáveis vendidos em bancas de jornais.

não fazer efeito, pois os meninos continuam cortando sua fala.

A implicância com o menino, por parte das crianças e de adultos, se revelava também de outras formas. Mais para o final do ano, em um dia em meados de novembro, percebo que Gabriel não havia voltado do intervalo. A professora percebe a ausência do menino, e Alberto (branca) e Arnaldo (parda) contam que um menino chutou a perna dele "*com tudo"* no intervalo. Mais tarde, ele volta para a sala, mancando. No final do dia, o vejo chorando. Vou falar com ele, mas ele não quer conversar. Raul (indígena*) pergunta, *"o que foi, negraxa?"*. Ele não fala nada. Mas depois vejo ele indo conversar com Gabriel para saber o que houve.

Na semana seguinte, vejo que o menino está ausente. No intervalo, na sala dos professores, descubro então que o menino estava de licença médica porque estava com a perna imobilizada. Observo, então, a conversa sobre o menino entre os professores. Uma das professoras, Joana, pergunta para Mayra em um tom irônico se ela vai agradecer a criança que fez isso com Gabriel.

Para além das situações de implicância e violência contra o menino, cujos motivos nem sempre estavam evidentes, Gabriel sofria discriminação racial por parte dos colegas, como já relatado nas seções anteriores. Presenciei ou tomei conhecimento de vezes em que foi xingado e/ ou afastado dos colegas por ser negro. Desse modo, me perguntava com frequência se a implicância contra o menino, sem motivos explícitos, poderia ter motivações racistas implícitas. Com o passar do tempo, as próprias crianças foram me dando a resposta.

Já em outubro, conversava um dia com Rosa (preta) e Vivian (branca) enquanto as ajudava a fazer a lição de matemática. Elas reclamavam para mim da professora substituta que estava dando aula aquele dia, pois ameaçava os alunos de suspensão. Me diziam preferir Mayra, mas Rosa se lembra de que a professora de sala também chamava a atenção de alunos sem merecerem, comentando o próprio caso. Menciona também o caso de Gabriel, afirmando que Mayra sempre briga com ele. As meninas dizem que ficam *"com dó"*.

Eu aproveito para tentar entender melhor a situação. Rosa me diz que todos sempre querem *"ferrar com ele"*. Enquanto fazemos a lição, vou continuando o assunto. Pergunto então a elas porque queriam *"ferrar"* Gabriel. Vivian me responde categoricamente: *"Primeiro, prô, porque ele é negro, né?"*. Me dizem também que ele provoca muito, por isso é xingado. E comentam que o chamam de *"neguinho da caxeta"*.

Pude então confirmar que havia uma motivação racista na implicância com Gabriel. Importante observar, novamente, que as crianças dificilmente colocavam o racismo nesses termos, sendo genericamente identificado enquanto *bullying*.

Considerando que não haveria uma forma de controlar as vivências de Gabriel na escola em relação a que tinha em outros espaços, e tampouco fazer uma comparação temporal, é difícil afirmar algo sobre os efeitos da introjeção desse tipo de comportamento que colegas e professores tinham em relação a ele. Fato é que Gabriel se mostrava como uma criança insegura em relação ao domínio dos conteúdos ensinados na escola. Por vezes, por exemplo, me pedia ajuda com a lição e dizia não saber o conteúdo ou o que deveria fazer. Ele fazia o mesmo com a professora e com alguns colegas mais próximos. Ao conversar com ele, ficava evidente que ele não se achava capaz mas, ao trabalhar um pouco mais com ele, ele acabava se mostrando hábil para fazer determinadas tarefas.

Podemos, assim, levantar a hipótese de que essas vivências impactam no desempenho e progressão escolares, o que teria um efeito cumulativo perverso ao longo da vida do indivíduo, no sentido de reforçar as desigualdades raciais existentes.

3.4 Considerações finais sobre as atitudes e os comportamentos

Temos que a as preferências estéticas das crianças estão ligadas ao branco, o que coloca esse tipo como referência/ modelo entre as crianças. Essa preferência, embora expressa de diferentes maneiras, por vezes sequer consegue ser explicada - o que pode refletir uma reprodução. Ainda que essa seja a norma, notam-se formas de resistência a ela, em um processo de reprodução interpretativa. Por parte das meninas, percebeu-se a valorização do cabelo *afro*, o que pode estar, em alguma medida, relacionado ao fato de que muitas meninas mais velhas na escola usam seus cabelos naturais, bem como ao fato de que, nos últimos anos, esse padrão estético passou a ser mais valorizado.

Em relação aos comportamentos, notou-se a existência de uma hierarquia de cor/ raça entre as crianças, em que o preto ocupava a posição mais baixa. Nesse sentido, importante notar que havia diferença entre ser pardo e preto no contexto estudado: numa sala com grande número relativo de pardos, as crianças classificadas como pretas sofriam mais discriminação racial, de modo implícito ou explicito - tal foi o caso do Gabriel.

Ainda sobre os comportamentos, cabe destacar: (1) a ambivalência entre brincar e xingar (iniciada na infância e característica importante da manifestação do racismo no Brasil), (2) a reação ativa, na maior parte dos casos, das crianças que sofriam discriminação racial, xingando, batendo e/ou contando para um adulto responsável. As crianças demonstraram saber o que era racismo, embora, na maior parte das vezes, utilizavam o termo *bullying.*

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltando à nossa pergunta inicial, qual seja: "*como são construídas as relações raciais entre as crianças em um ambiente escolar que assume a existência de racismo e desigualdade racial no Brasil?"*, podemos sintetizar as respostas dadas a ela ao longo desse trabalho por meio de algumas frentes.

A pergunta, ainda que implicitamente, induz à uma comparação com outros contextos – seja em relação a cenários anteriores à Lei 10.639/03, seja em relação a cenários em que, apesar da lei, não há um trabalho da escola no sentido de uma (re)educação para as relações étnico-raciais. Empreender esse tipo de comparação não é viável, tendo em vista que, no contexto estudado, não temos como isolar o que poderia ser considerado como influência do trabalho da escola em relação ao que é oriundo de vivências na família, no bairro, nos espaços religiosos, de lazer e assim por diante. Nem teríamos, tampouco, como fazer isso em relação aos outros contextos a serem comparados. Para isso seria necessário realizar uma pesquisa em outra escola que não tivesse atividades especificas para combater o racismo.

O fato é que as evidências empíricas apontam a existência uma postura ativa das crianças diante das manifestações de preconceito e discriminação racial no contexto escolar. Embora tenha ouvido também relatos de crianças sobre colegas de outras turmas que sentavam em um canto e choravam diante de alguma manifestação de racismo, não pareceu ser a postura predominante entre as crianças da turma de quarto ano pesquisada. As crianças que sofriam racismo (ou *bullying*, no discurso dos pesquisados) costumavam reagir ativamente, por meio de ao menos uma das maneiras: (1) revidando, por meio de xingamentos ou agressões físicas, e/ou (2) reclamando para um adulto responsável.

Embora não possamos afirmar categoricamente que houve uma mudança em relação a outros contextos e/ou ao que isso poderia ser atribuído (se o trabalho referente à educação para as relações étnico-raciais teve algum efeito, por exemplo), a literatura estudada para a realização desta pesquisa aponta para uma mudança de contexto. Uma delas é o silêncio que antes predominava em relação ao racismo tal como p trabalho de Eliane Cavalleiro, *Do silêncio do lar ao silêncio escolar* (1998), dentre muitos outros aqui discutidos.

As crianças mostraram-se plenamente conscientes da existência de preconceito e discriminação racial – embora nem sempre colocados nesses termos. Isso foi se mostrando

por meio de discussões durante as aulas, assim como também por meio de comportamentos. O uso de termos que se referem à cor/raça negra, em um contexto em que o branco aparecia enquanto norma neutra e não problematizada entre as crianças, já denotava, por si só, uma ofensa. Nos moldes da constatação clássica de Oracy Nogueira (2006), em um país em que há o preconceito racial de marca (em relação à aparência; em detrimento do preconceito racial de origem), não é necessário mais do que a menção à 'marca' para ofender.

Ainda sobre esse ponto, importante notar a existência de uma hierarquia racial entre as crianças, em que as consideradas de cor/raça preta (mais escura) ocupavam a posição inferior. Em um contexto em que havia grande parte de crianças que se consideravam e/ou podiam ser consideradas como pardas, acionar essa diferença era importante. As crianças que mais sofriam com práticas racistas eram, em sua maioria, pretas. Nesse sentido, podemos levantar a hipótese da importância da diferenciação entre tons de pele em relação preconceito e à discriminação raciais – tal como levantado por Telles (2014).

A troca de epítetos verbais mostrou-se como parte da *cultura de pares* entre as crianças – sobretudo no caso dos meninos. A análise etnográfica mais detalhada, no sentido de uma *descrição densa* e buscando o sentido das práticas para as crianças dentro de uma cultura de pares, mostrou-se importante para realização de uma distinção entre troca de ofensas para brincar e troca de ofensas para agredir.

No caso da mobilização de epítetos que se referem à cor/raça negra, geralmente eram mobilizados no intuito de ofender – mais de uma criança contra apenas uma, sem cessar diante do fato de que o interlocutor mostrava-se claramente ofendido, e sem a possibilidade de mobilização de outro epíteto equivalente para cessar a ofensa. Nesse aspecto, fica evidente a importância de uma perspectiva que se esforce em captar os sentidos das práticas para as crianças (apesar de, evidentemente, haver limitações para tanto por conta de diferenças de geração e de poder, como discutimos no capítulo 2 deste trabalho). Do ponto de vista dos adultos, poder-se-ia classificar tudo enquanto "brincadeira", sem distinção.

Ainda sobre esse ponto, importante ressaltar que a ocorrência de troca de epítetos como uma suposta brincadeira é algo já notado desde os primeiros estudos de relações raciais entre as crianças no Brasil, na década de 1950[68] e recorrente desde então. Esse comportamento, que denota certa ambivalência – está-se ofendendo, mas essa ofensa vem num tom e/ou num

[68] Cf. Ginsberg, 1955; Bicudo, 1955 e Nogueira, 1955.

contexto jocoso – pode dificultar o reconhecimento da prática discriminatória. É o que se vê, também, por exemplo, nos estudos sobre decisões judiciais referentes a denúncias de injúria racial e/ou discriminação racial (GUIMARÃES, 2000; LIMA; MACHADO; NERIS, 2016).

Outro aspecto característico das relações raciais entre as crianças que merece destaque e que também vai no sentido de uma ambivalência é a equivalência, no discurso das crianças, entre *bullying* e racismo. Trata-se, também, de algo presente no discurso dos professores. Como argumentado aqui, a equivalência entre os dois termos possibilita que os efeitos da prática racista sejam colocados no mesmo patamar do que o efeito de outras práticas discriminatórias que ocorrem na escola.

Colocar tudo numa mesma categoria é, assim, uma maneira de retirar as especificidades das tensões sociais existentes nesse tipo de prática. Desse modo, perde-se de vista a introjeção específica que a prática racista pode ter para uma criança, além do efeito que esse tipo de prática pode ter em relação à sua vida escolar (e, também, à sua vida como um todo).

Discutimos, logo de início, sobre a existência de um limite racial na redução das desigualdades, que não pode ser explicado quantitativamente (VALVERDE; STOCCO, 2009). Nesse sentido, esta dissertação procura trazer uma contribuição para uma importante agenda de pesquisa, voltada para análises de cunho qualitativo que limitam a redução das desigualdades raciais. Como discutido no capítulo 3, levantamos a hipótese de que vivências negativas referentes a práticas veladas e/ou abertas de racismo teriam efeito sobre o desempenho e progressão escolares, o que acabaria por gerar um efeito cumulativo perverso ao longo da vida do indivíduo, reforçando as desigualdades raciais existentes.

Outro ponto importante para ser destacado é que práticas explícitas, em um contexto em que a questão racial é discutida, também podem vir acompanhadas de práticas implícitas. Tal foi o exemplo de Gabriel que, além se sofrer com racismo aberto dos colegas, também passava por constantes implicâncias que, após algum tempo, descobri serem pelo fato de o menino ser negro, como dito pelas próprias crianças. O fato de se falar abertamente sobre racismo não impede, assim, que este seja também mascarado.

Por meio da discussão aqui empreendida, espera-se ter mostrado a importância da inclusão da infância na agenda de estudos das relações raciais no Brasil. Afinal, nesse período da vida já estão em formação as atitudes raciais, como debatemos no capítulo 3 (em relação, por exemplo, às preferências estéticas das crianças, por exemplo). Além disso, os

comportamentos raciais nos dizem muito não só sobre a infância, mas também sobre o que ocorre na vida adulta. Uma agenda de pesquisa nesse sentido pode contribuir não só para o acúmulo de conhecimento nessa interface pouco explorada pela sociologia, mas também na reflexão sobre políticas de Estado que visem combater as desigualdades e a discriminação racial no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F.. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, M. A. S. (Org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, p. 47-64, 2012

ABRANTES, P. "Para uma teoria da socialização". *Sociologia - Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto* XXI (2011): 121–39.

AMARAL, C. T. "A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil". *37ª Reunião Nacional da ANPEd*, Florianópolis, 4-8 de outubro de 2015.

ANDRADE, C. Y.; DACHS, J. N. W.. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. *Cadernos de Pesquisa***,** v. 37, n. 131, p.399-422, ago. 2007.

ANTUNES, D.C.; ZUIN, A. A. S.. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. Psicologia & Sociedade; 20 (1) 33-42, 2008.

BARBOSA, I. M. F. "Socialização e identidade racial". *Cadernos de Pesquisa* 63 (novembro de 1987): 54–55.

BARCELOS, L.C.. Educação e desigualdades raciais no Brasil. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 86, p. 15-24, ago. 1993.

BARROSO, G. N., e I. J. P. OLIVEIRA. "O olhar docente sobre educação das relações étnico-raciais: fios e tramas do imaginário social de professores em Belém do Pará". *37ª Reunião Nacional da ANPEd*, Florianópolis, 04 a 08 de outubro de 2015.

BENTO, M. A. S., org. *A educação básica e o estudo do Prêmio Educar para a Igualdade Racial: Perspectivas e desafios da cidade de São Paulo*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2014.

BEZERRA DE MELO, L. G.. Experiências de recuperação da identidade negra. *Cadernos de Pesquisa* 63 (novembro de 1987): 121-2.

BICUDO, V. "Atitudes dos Alunos dos Grupos Escolares em relação com a Cor de seus Colegas." In *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*, organizado por F.

FERNANDES e R. BASTIDE. São Paulo: Anhembi, 1955.

BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em 13 set. 2014.

CARVALHO, M. P.. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu***,** [s.l.], n. 22, p.247-290, jun. 2004.

CAVALLEIRO, E. "Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil". Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, E. "Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor". In: *Racismo e antirracismo na educação*: repensando nossa escola. São Paulo: Selo negro, 2001.

COELHO, W. N. B., e C. A. F. SILVA. "Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola". *Educare, Revista de Educação* 10, nº 20 (dezembro de 2015): 687–705.

COLLINS, P.. Toward a New Vision- Race, Class and Gender as Categories of Analysis and Connection. C. f. t. R. o. Women, Menphis State University, 1989.

CORSARO, W. "Culturas de pares de crianças e reprodução interpretativa". In *Sociologia da infância*, por W. CORSARO, cap. 6. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W.. "Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas". *Educação e Sociedade* 26, nº 91 (2005): 443–64.

CORSARO, W.. "Reprodução interpretativa e cultura de pares". In: CARVALHO, A. M. A.; MULLER, F.. Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

CUNHA JR., H. "A indecisão dos pais frente à percepção da discriminação racial na escola pela criança". *Cadernos de Pesquisa* 67 (novembro de 1987): 51–53.

DIAS, L. R. “Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 a Lei 10.639”. *Revista Espaço Acadêmico* 38 (julho de 2014): 1–16.

DIAS, M. T. R. “Desigualdades sociais e oportunidade educacional - a produção do fracasso”. Dissertação, IUPERJ, 1979.

DIRETRIZES curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Inep, jul. 2004.

FARIAS, U. P. L. “Para além do ‘Bê-a-Ba’, B de Brasil, ‘A’ de África: relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental”. Dissertação (mestrado), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2015.

FAZZI, R. C.. Noções de preconceito e igualdade entre as crianças: a potencialidade do discurso relativizador. *26ª Reunião Brasileira de Antropologia*. Porto Seguro: 2008. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/mesas_redondas/trabalhos/MR%2026/rita%20de%20cassia%20fazzi.pdf>. Acesso em 01 mar. 2016.

FAZZI, R. *O drama racial de crianças brasileiras: Socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FERREIRA, M., NUNES, A.. “Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios”. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014.

FIGUEIRA, V. M. “O preconceito racial na escola”. *Estudos Afro-Asiáticos* 18 (1990): 63–72.

FLYNN, C. *Insult and society: patterns of comparative interaction*. Port Washington / New York: Kennikat Press, 1977.

FRY, P. *A persistência da raça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GEERTZ, C..*A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008 [1973]

GINSBERG, A. “Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em

relação com as crianças de cor". In *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*, organizado por F. FERNANDES e R. BASTIDE. São Paulo: Anhembi, 1955.

GOFFMAN, E.. Manicômios, Prisões e Conventos. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade***,** [s.l.], v. 33, n. 120, p.727-744, set. 2012.

GOMES, N. L.. "Educação e identidade negra". *Aletria*, 2002a, 38–47.

GOMES, N. L.. "Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?" *Revista Brasileira de Educação*, nº 21 (dezembro de 2002b): 40–51.

GONÇALVES E SILVA, P. B. "Formação da identidade e socialização no Limoeiro". *Cadernos de Pesquisa* 63 (novembro de 1987): 141–47.

GONÇALVES, L. A. O. "O SILÊNCIO: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial - (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1ª a 4ª série)". Dissertação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.

GUIMARÃES, A.S.A.. *Preconceito e discriminação*. São Paulo: Editora 34, 2004 [1998].

GUIMARÃES, A.S.A.. O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. *Estudos Afro-asiáticos*, [s.l.], n. 38, p.31-48, dez. 2000.

GUIMARÃES, A.S.A.. Como trabalhar com raça em sociologia. *Educação e Pesquisa***,** [s.l.], v. 29, n. 1, p.93-107, jun. 2003.

HASENBALG, C. A. "Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso". *Cadernos de Pesquisa* 63 (novembro de 1987): 24–26.

HONIG, M. S. "How is the Child constituted in Childhood studies?" In *The Palgrave Handbook of Chilhood Studies*, organizado por J. QVORTRUP, W. CORSARO, e M. S. HONIG. Palgrave Macmillan, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo escolar 2015. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/censo-escolar> . Acesso

em 12 abr. 2017.

JAMES, A, e A. PROUT. “Introduction”. In *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, 1–6. London: The Falmer Press, 1997.

LIMA, M. “Desigualdades raciais e políticas públicas: as ações afirmativas no Governo Lula”. *Novos Estudos* 87 (julho de 2010): 77–95.

LOPES, H. T. “Educação e identidade”. *Cadernos de Pesquisa* 67 (novembro de 1987): 38–40.

LUIZ, M. C., M. N. SALVADOR, e H. CUNHA JR. “A criança (negra) e a educação”. *Cadernos de Pesquisa* 31 (1979): 69–72.

MACHADO, M. R. A.; LIMA, M.; NERIS, N. Racismo e insulto racial na sociedade brasileira: Dinâmicas de reconhecimento e invisibilização a partir do direito. Novos estudos, São Paulo, v 35, n. 03, 11-28, nov. 2016.

MAGGIE, Y. “A escola no seu ambiente: políticas públicas e seus impactos”. Relatório de Pesquisa, 2006.

MAIO, M. C. “O Projeto UNESCO e a agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50”. *RBCS* 14, nº 41 (outubro de 1999): 141–58.

MENEZES, W. “O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola”. *Cadernos de Estudos Sociais* 19, nº 1 (junho de 2003): 95–106.

MOURA, A. C. S., M. L. S. BRAGA, e E. V. SOARES. “Limites e possibilidades da Lei 10.639/03: o papel do Ministério da Educação Ana Carolina da Silva Moura Maria Lúcia de Santana Braga Eliane Veras”. *32º Encontro Anual da ANPOCS*, 2008.

NEGRÃO, E. V. “A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis”. *Cadernos de Pesquisa* 67 (novembro de 1987): 86–87.

NOGUEIRA, O. “Relações Raciais no município de Itapetininga”. In *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*, organizado por F. FERNANDES e R. BASTIDE. São Paulo: Anhembi, 1955.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, 2006, p. 287-308.

NUNES, M. D. F.. Sociologia da infância, raça e etnografia: intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 413-440, 2015.

OLIVEIRA, F. "Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?" Dissertação, Universidade Federal de São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, F., e A. ABRAMOWICZ. "Infância, raça e paparicação". *Educação em revista* 26, nº 2 (agosto de 2010): 209–26.

OLIVEIRA, L. F., e M. R. F. LINS. "'Que criança feia! Por que a mãe dela está feliz? Ela nunca vai ficar branca!': reflexões teóricas sobre crianças e relações raciais". *Educere et Educare – Revista da Educação* 10, nº 20 (dezembro de 2015): 671–85.

OLIVEIRA, R. P.. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. ***Educação & Sociedade,*** [s.l.], v. 28, n. 100, p.661-690, out. 2007.

PAGER, D.. Medir a discriminação. *Tempo Social***,** v. 18, n. 2, p.65-88, nov. 2006.

PEREIRA, J. B. B. "A criança negra: identidade étnica e socialização". *Cadernos de Pesquisa* 63 (novembro de 1987): 41–45.

PINTO, R. P. "A representação do negro em livros didáticos de leitura". *Cadernos de Pesquisa* 67 (novembro de 1987): 88–92.

PINTO, R. P.. "Raça e educação: uma articulação incipiente". *Cadernos de Pesquisa* 80 (fevereiro de 1992): 41–50.

PORTELLA, T. P. Relações Raciais e Políticas Públicas Educacionais em São Paulo. Possibilidades e impasses do artigo 26 da LBD: Ações e visão das gestoras do Núcleo de Educação Étnico Racial da SME. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Programa de metas 2013-2016. Disponível em: <

http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/planejamento/arquivos/15308-004_AF_FolhetoProgrmadeMetas2Fase.pdf>. Acesso em 12 mar. 2016.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Relatório técnico descritivo sobre as ações e resultados da meta 58 – Promoção da Igualdade Racial. 2016. Disponível em: < http://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/1249-relatorio-tecnico-descritivo-sobre-as-acoes-e-resultados-da-meta-58-promocao-da-igualdade-racial> . Acesso em 12 mar. 2016.

QVORTRUP, J.. "Nove teses sobre a 'infância como um fenômeno social'". *Pro-Posições* 22, nº 1 (64) (abril de 2011): 199–211.

QVORTRUP, J.. "Visibilidade das crianças e da infância". *Linhas críticas* 20, nº 41 (abril de 2014): 23–42.

RIBEIRO, A. A. M. Entre ofensas e brincadeiras: os sentidos da "encarnação" entre estudantes de Belém do Pará. *Revista Cocar*. Belém, vol. 7, n. 13, p. 22-32, jan-jul 2013.

RIBEIRO, A. A. M. *Jogos de ofensas*: epítetos verbais entre estudantes de uma escola na Amazônia. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016.

ROCHA, E. A. C.. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ (org.) A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. Cortez Editora, 2012.

ROCKWELL, E; "Reflexiones sobre el trabajo etnográfico". In *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, 41–99. Paidos, 2010.

RODRIGUES, T. C. Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. In: OLIVEIRA, I; GONÇALVES E SILVA, P. B.; PAHIM PINTO, R. (org). *Negro e Educação v.3 – Escola, Identidades, Cultura e Políticas Públicas* – São Paulo: Ação Educativa, ANPed, 2005, p. 251-263.

RODRIGUES, T. C. "A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas".

Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, 2011.

ROMÃO, J. "O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro". In: *Racismo e antirracismo na educação*: repensando nossa escola. São Paulo: Selo negro, 2001.

ROSEMBERG, F. "Relações raciais e rendimento escolar". *Cadernos de Pesquisa* 63 (novembro de 1987): 19–23.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p.125-146, jun. 2003.

SANTOS, M. V., e V. MOLINA NETO. "Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes". *Cadernos de Pesquisa* 41, nº 143 (agosto de 2011): 516–37.

SARMENTO, M. J. , e M. PINTO. "As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo". In *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de estudos da criança/ Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. "O Estudo de Caso Etnográfico em Educação" In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (137 - 179). Rio de Janeiro: Lamparina (2ª edição), 2011a.

SARMENTO, M. J.. "Visibilidade social e estudo da infância". In *Infância (in)visível*, organizado por V. M. R. VASCONCELLOS e M. SARMENTO, 25–49. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, M. J.. Conhecer a Infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In*:* FILHO, A. J. M. ; PRADO, P.D.. *Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011b.

SARMENTO, M. J.. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade***,** v. 26, n. 91, p.361-378, ago. 2005.

SARMENTO, M. J.. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J; GOUVÊA, M. C. S. (Org.) *Estudos da infância*: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

SILVA, A. C. “Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão do 1º grau - nível 1”. *Cadernos de Pesquisa* 67 (novembro de 1987): 96–98.

SILVA, A. C.. A representação do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, N. V.; HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados*, [s.l.], v. 43, n. 3, p.423-445, 2000.

SILVERIO, V. R. “A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade”. In *Afirmando diferenças: montando o quebra- cabeça da diversidade na escola*, organizado por V.R. SILVERIO e A. ABRAMOWICZ. Campinas: Papirus, 2005.

SILVERIO, V. R., e C. T. TRINIDAD. “Há algo de novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil Contemporâneo?” *Educ. Soc.* 33, nº 120 (setembro de 2012): 891–914.

SILVÉRIO, V. R.. “A sociologia, a escola e as diferenças étnico-raciais”. *32º Encontro Anual da ANPOCS* 2008 ([s.d.]): 1–20.

SILVÉRIO, V. R.. “Multiculturalismo e metamorfose na racialização”. In *Sociologia e mudança social no Brasil e na Argentina*, organizado por M. G. BONELLI e M. D. V. LANDA, 33–60. São Carlos - SP: Compacta Gráfica e Editora, 2013.

SOUZA, E. F. “Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs”. In *Racismo e anti-racismo na educação*, organizado por E. CAVALLEIRO. São Paulo: Selo negro, 2001.

SPOSITO, M. P.. Uma perspectiva não-escolar no estudo sociológico da escola. REVISTA USP, São Paulo, n.57, p. 210-226, março/maio 2003.

TELLES, E. “Repensando as relações de raça no Brasil”. *Teoria e Pesquisa* 42 e 43 (julho de 2003): 131–59.

TELLES, E. Pigmentocracies: Ethnicity, Race and Color in Latin America. University of North Carolina Press, 2014.

TEODORO, M. L. “Identidade, cultura e educação”. *Cadernos de Pesquisa* 63 (novembro de 1987): 46–50.

TRINDADE, A. L. “O racismo e o cotidiano escolar”. Dissertação (mestrado), Fundação Getúlio Vargas, 1994.

TRIUMPHO, V. R. S. “O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros”. *Cadernos de Pesquisa* 67 (novembro de 1987): 93–95.

VALVERDE, D. O., e L. STOCCO. “Notas para a intepretação das desigualdades raciais na educação”. *Revista Estudos Feministas* 17, nº 3 (dezembro de 2009): 909–20.

VANZUITA, S. “O que ‘dizem’ as crianças no contexto de políticas de ações afirmativas?”. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, UFSC - Florianópolis, 4 a 8 de outubro de 2015.

ANEXO A – CAPAS DE LIVROS TRABALHADOS COM AS CRIANÇAS DURANTE AS AULAS

Figura 1: *Betina*, de Nilma Lino Gomes. Ilustrações de Denise Nascimento

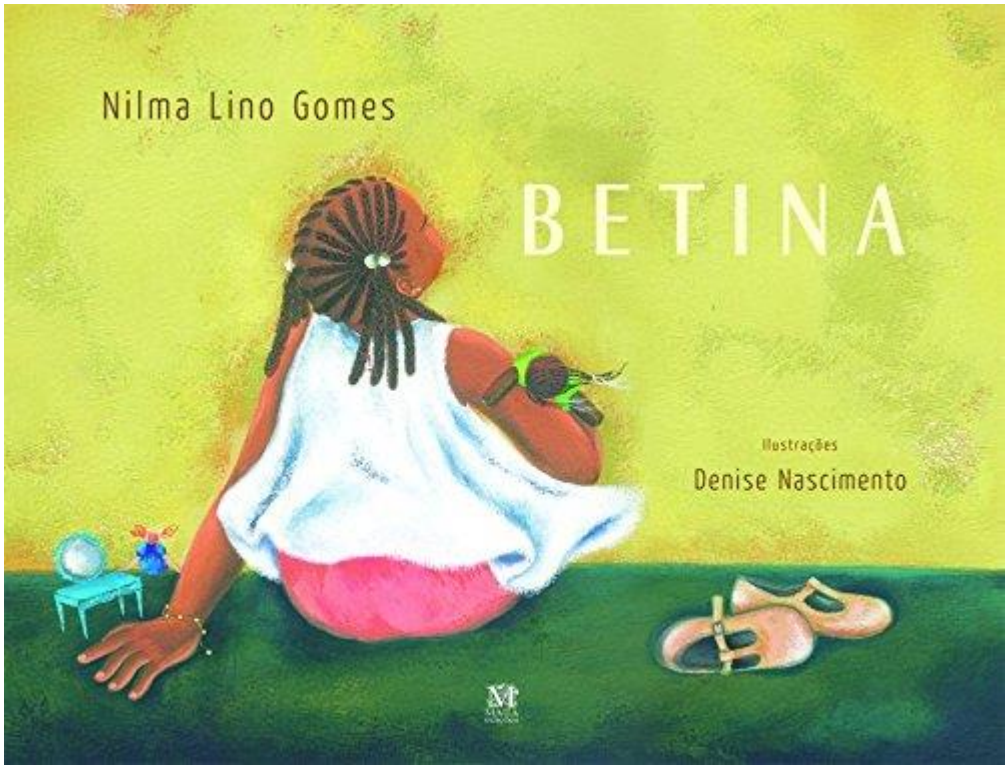

Figura 2: *O mundo no black power de Tayó*, de Kiussam de Oliveira. Ilustrações de Taísa Borges.

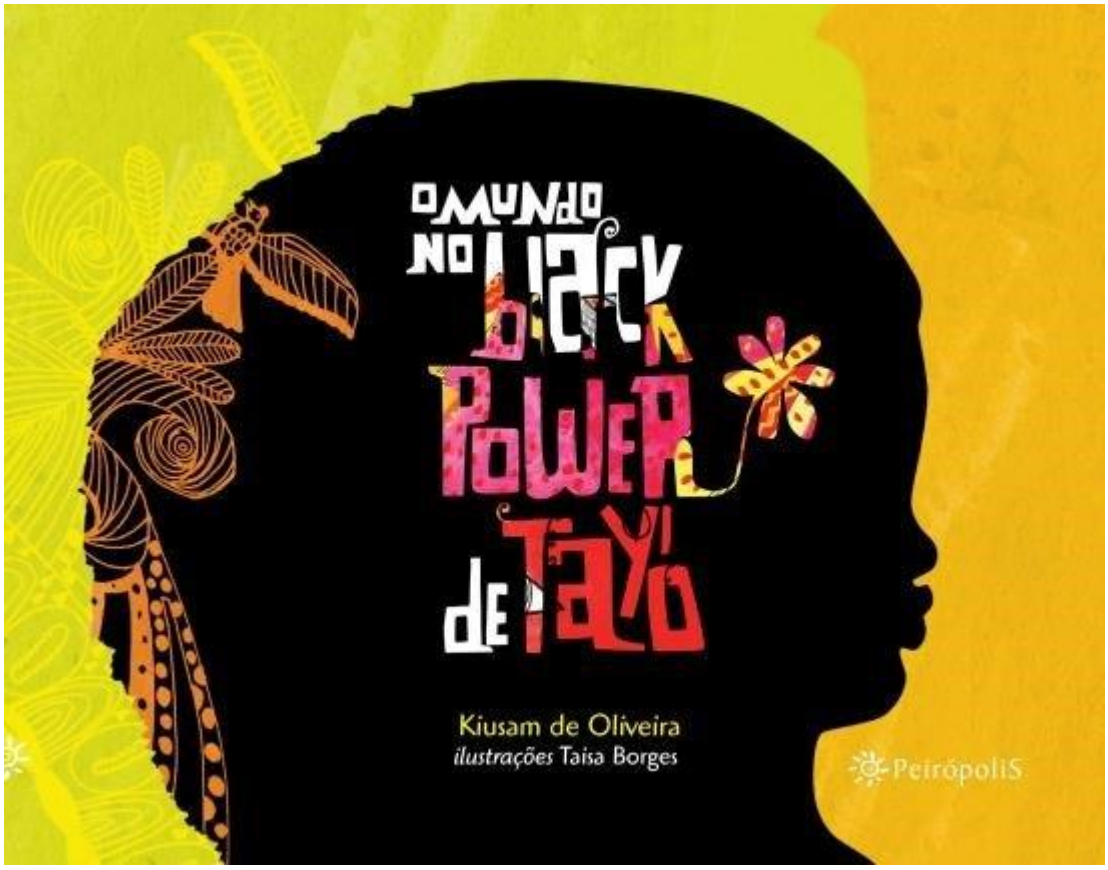
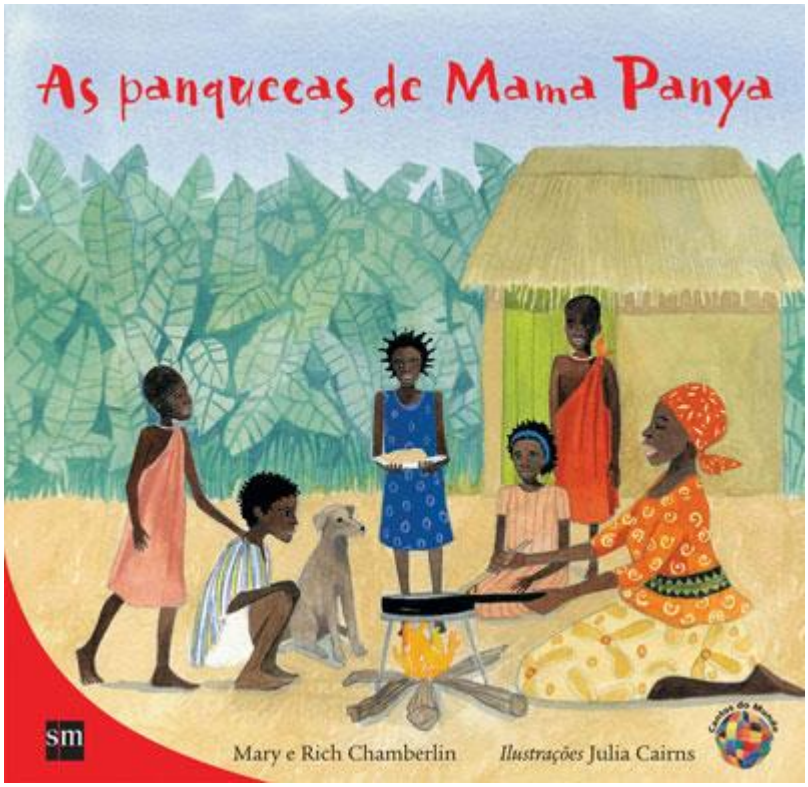
Figura 3: As panquecas de Mama Panya, de Mary e Rich Chamberlin. Ilustrações de Julia Cairms.