



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ANTONIA REGINA DOS SANTOS ABREU**

**RELAÇÕES SOCIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ALTOS,  
PIAUÍ: UM ESTUDO DAS REALIDADES DE ALUNAS/OS AFRODESCENDENTES  
E AS PROFESSORAS**

TERESINA – PI  
2014

**ANTONIA REGINA DOS SANTOS ABREU**

**RELAÇÕES SOCIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ALTOS,  
PIAUÍ: UM ESTUDO DAS REALIDADES DE ALUNAS/OS AFRODESCENDENTES  
E AS PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Educação, movimentos sociais e políticas públicas.

Orientador: Pós-Ph.D. Francis Musa Boakari

## FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

A162r Abreu, Antonia Regina dos Santos.

Relações sociais em uma escola pública municipal de Altos,  
Piauí: um estudo das realidades de alunas/os afrodescendentes  
e as professoras / Antonia Regina dos Santos Abreu. – 2014.  
184 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.  
Orientação: Prof. Dr. Francis Musa Boakari.

1. Afrodescendentes - Educação. 2. Relações Sociais.  
3. Professoras. 4. Crianças Afrodescendentes. I. Título.

CDD 301.451 960 81

**ANTONIA REGINA DOS SANTOS ABREU**

**RELAÇÕES SOCIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ALTOS,  
PIAÚÍ: UM ESTUDO DAS REALIDADES DE ALUNAS/OS AFRODESCENDENTES  
E AS PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, sob a avaliação da seguinte banca examinadora:

**Data da aprovação: 07/ 03/ 2014**

**BANCA EXAMINADORA**

Pós-Ph.D. Francis Musa Boakari – UFPI (Presidente)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo Alves do Bomfim – UFPI (Examinadora Interna)

Prof. Dr. Ivan Costa Lima – UNIFESSPA (Examinador Externo)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Amparo Borges Ferro – UFPI (Examinadora Interna)

A Deus, minha inspiração e certeza de que tudo é possível.

Aos meus pais, por sonharem comigo e por me amarem tanto.

Ao meu marido, por toda sua dedicação comigo.

Aos meus irmãos, pela compreensão das horas ausentes e apoio.

Aos parentes e amigos, pela torcida e companheirismo.

Ao meu orientador, por toda a sua dedicação e paciência.

Às professoras e às crianças que participaram da pesquisa.

À escola campo da pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre me concedeu tantas bênçãos na vida, em quem me apoiei todas as vezes, foram tantos os momentos de dificuldade, mas todos superados, graças a Ele.

Aos meus pais, Manoel e Neide, por todo amor e cumplicidade, sempre me apoiando nas decisões, sofrendo e torcendo, cuidando de mim e me ajudando de todas as formas.

Ao meu marido, Ewerton, por sua compreensão e por seu amor compartilhados no nosso cotidiano, amando-me e respeitando-me. Obrigada pela paciência e prova de carinho quando compreendia minhas ausências.

Aos meus irmãos, Mario e Paulo, por compartilharam comigo todos os momentos importantes e por torcerem pela minha vitória sempre.

Ao meu orientador, Francis, por aceitar e acreditar nesta pesquisa, por suas palavras de incentivo, a análise detalhada do texto e por compreender os momentos de angústia e baixo astral, sempre me estimulando. Conviver com o senhor fez com que eu me tornasse um ser humano melhor.

À amiga Lucinete que me incentivou a fazer o mestrado, ajudando-me a dar o pontapé inicial quando eu nem imaginava que seria possível.

À amiga Jesus Rodrigues, pela oportunidade do convívio, generosidade e atenção no processo de seleção.

À amiga Raimunda Nonata, pela força, amizade, empréstimo de livros, leitura do texto, sugestão de bibliografias e apoio necessários para a realização desse estudo. Obrigada por me ouvir quando eu mais precisei.

À amiga Clemilda, pela cuidadosa leitura, correção gramatical e ortográfica deste trabalho.

À Ceíça, pela correção da normatização da ABNT.

À amiga Jelma, pela amizade e troca de experiências pessoais e acadêmicas.

À Secretaria Municipal de Educação por permitir meu afastamento.

Aos/às amigos/as da 20ª turma do Mestrado em Educação, por enriquecerem minha experiência de vida, em especial, Aline, Keylla, Joselina, Suêny, Fabrícia, Cleudia, Dolores, Katarine e Léia.

Aos/às amigos/as do Núcleo Roda Griô, pelas experiências e gratificantes aprendizados, em especial, Adriana, Francilene, Michelle, Nelson, Ilanna e Raimunda Coelho.

Aos professores e professoras do Mestrado em Educação.

Às professoras Ana Beatriz Souza Gomes e Maria do Carmo Alves do Bomfim pelas contribuições durante a qualificação.

Ao professor Ivan Costa Lima por aceitar o convite para participar deste momento tão importante da minha vida.

A todos/as os/as amigos/as, não tenho como citar nomes, pois são muitos/as e seria injusta com alguns/mas, que compreenderam a minha ausência diante dos compromissos e estudos que o mestrado exigia.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para elaboração desse trabalho; torceram e torcem por minhas conquistas.

À Elia e à Raimunda, diretoras da escola que me receberam com carinho desde a primeira visita e me deram total liberdade para desenvolver a pesquisa.

Às professoras Idenilsi, Gorete, Geysel e Jesus que foram generosas e por aceitarem participar desta pesquisa.

Às 32 crianças que me receberam de braços abertos, permitindo que eu compartilhasse de suas vivências, em especial André, Cristiane, Mateus, Júnior e Maria Clara, sem vocês seria impossível realizar esse estudo.

E, agradecimentos a todos/as os/as profissionais e alunos/as da escola campo.

Uma criança que presencia diariamente a igualdade de tratamento tende a reproduzir esta mesma igualdade nas demais relações que estabelecer.

(ELIANE CAVALLEIRO)

## RESUMO

As relações sociais construídas nas suas diversas manifestações entre grupos e membros da escola são permeadas de ideias, valores, ideologias e comportamentos diferenciados entre os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, é preciso perceber as influências relevantes dessas relações na construção de conhecimento das crianças, em particular de crianças afrodescendentes (brasileiras de origem africana) devido à nossa história escravista-racista. É uma situação que envolve todos no Brasil. Desse modo, relações raciais, foco da pesquisa, são apresentadas neste trabalho na guisa das relações sociais, a fim de incentivar uma população de leitores/as mais ampla. Dessa maneira, o objetivo geral desta pesquisa é compreender as relações sociais existentes entre alunos/as e as professoras de uma escola pública em Altos (PI). Foi realizado um estudo de caso etnográfico, com abordagem metodológica de natureza qualitativa, tendo como instrumentos a entrevista semiestruturada com as professoras, observação participante na sala de aula e nos espaços escolares, usando notas de campo. Foi utilizado instrumento impresso, para viabilizar a autoclassificação racial das crianças. Nessas atividades, todo cuidado foi tomado para enfatizar as questões das relações sociais, afim de manter interesse dos sujeitos de estudo, considerando o contexto sociorracial da sociedade altoense (piauiense/brasileira). A pesquisa foi embasada nas leituras de trabalhos por pesquisadores como Alexandre (2010), Boakari (1994, 1999, 2003, 2013), Cunha Junior (2003, 2005, 2008), Carvalho (2009), Cavalleiro (2001, 2008), Gomes (2000, 2005), Munanga (2009), Monteiro (2011). As práticas discriminatórias entre crianças aconteceram diariamente na escola, evidenciando sentimentos de tristeza nas crianças “alvo” de piadas, brincadeiras desumanas, deboches e uma dificuldade por parte das professoras para interferirem nas situações que aconteciam. Existiu muito preconceito em relação à cor da pele, o cabelo, características físicas em geral, principalmente nas relações entre crianças que se consideravam pertencer a raças (pigmentação da pele) diferentes. É necessária a contínua problematização das questões relacionadas ao preconceito e à discriminação raciais na escola, mas, principalmente, na formação dos/das professores/as. Nesse sentido, o trabalho apresenta, nas considerações continuadas, experiências, propostas e problematizações no tocante à temática do estudo.

**Palavras-chave:** Relações sociais. Crianças afrodescendentes. Professoras.

## ABSTRACT

Social relationships built in its various manifestations between groups and members of the school are permeated with ideas, values, ideologies and different behaviors among the subjects involved. In this way, it is necessary to realize the important influences of these relations in the construction of knowledge of children, in particular, Afro descendent children (Brazilian of African origin) due to our slave-racist history. It is a situation that involves everyone in Brazil. Thus, race relations, the research focus, are presented here in the guise of social relations, in order to encourage a wider population of readers. Thus, the objective of this research is to understand the existing social relations between students and teachers of a public school in Altos (PI). Ethnographic case study with qualitative methodological approach were carried out, with the semi structured interviews with teachers, participant observation in the classroom and on school spaces and field notes as instruments. It was used printed instrument for achieving racial self-classification of children. In these activities, a lot of care has been taken to emphasize the issues of social relations in order to maintain interest of the subjects of study, considering the socio-racial context from Altos (Piauí/Brazil). The research was based on works of researchers such as Alexander (2010), Boakari (1994, 1999, 2003, 2013) Junior Cunha (2003, 2005, 2008), Carvalho (2009), Cavalleiro (2001, 2008), Gomes (2000, 2005), Munanga (2009), Miller (2011). Discriminatory practices among children occurred daily in the school, showing feelings of sadness in the children that were “target” of jokes, inhumane jokes, pranks and trouble on the part of teachers to interfere in situations that happened. There was much prejudice against skin color, hair, physical characteristics in general, especially in relationships between children who were considered to belong to different races (skin pigmentation). Continuous questioning of issues related to prejudice and racial discrimination in school, but mainly in the formation of teachers is needed. In this way, the paper presents the ongoing considerations, experiences, proposals and problems found regarding the topic of study.

**Keywords:** Social relations. Afrodescendant children. Teachers.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Situando o município de Altos.....	32
<b>Quadro 1</b> – População segundo Cor ou Raça com faixa etária entre 10 e 17 anos.....	34
<b>Quadro 2</b> – População segundo Cor ou Raça com faixa etária entre 10 e 17 anos que não frequentava a escola.....	34
<b>Quadro 3</b> – Grau de instrução da população com 10 anos ou mais de idade segundo cor ou raça .....	34
<b>Quadro 4</b> – Rendimento mensal segundo cor ou raça.....	35
<b>Quadro 5</b> – Distribuição da população residente, segundo a cor ou raça. Brasil 2000/2010..	58
<b>Quadro 6</b> – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2010 .....	60
<b>Quadro 7</b> – Distribuição das pessoas de 15 anos a 24 anos de idade que frequentavam escola, por cor ou raça, segundo o nível de ensino frequentado – Brasil – 2010.....	60
<b>Quadro 8</b> – Sujeitos da Pesquisa – Professoras.....	110
<b>Quadro 9</b> – Sujeitos da pesquisa –Resumo– Classificação das crianças pela pesquisadora.	111
<b>Quadro 10</b> – Classificação racial das crianças feita pela pelas Professoras.....	112
<b>Quadro 11</b> – Autoclassificação racial feita pelas crianças mesmas – pergunta aberta .....	114
<b>Quadro 12</b> – Classificação racial das crianças feita pelas mesmas – pergunta fechada.....	115

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCE	Centro de Ciências da Educação / UFPI
DEA	Departamento de Artes / UFPI
DEFE	Departamento de Fundamentos da Educação / UFPI
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GPP-GeR	Curso de Especialização Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFARADÁ	Núcleo de Pesquisa sobre Africanidades e Afrodescendência da Universidade Federal do Piauí
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEPEGECI	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
REDE	Programa Rede de Educação para a Diversidade
RODA GRIÔ GEAFro	Núcleo de Pesquisa sobre Gênero, Educação e Afrodescendência
SECAD	Secretaria de Educação Conituada, Alfabetização e Diversidade
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO – CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO</b> .....	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>A PESQUISADORA “SE ENCONTRA” EM UM PROBLEMA DE GENTE (E DE ESTUDO)</b> .....	<b>31</b>
<b>2.1</b>	<b>Altos, Piauí – elementos geográficos, históricos e sociais</b> .....	<b>31</b>
<b>2.2</b>	<b>Resgatando as memórias da pesquisadora</b> .....	<b>35</b>
<b>2.3</b>	<b>Percebendo as raízes do objeto de estudo</b> .....	<b>42</b>
<b>3</b>	<b>DAS LEITURAS: O QUE NOS DIZEM AUTORAS E AUTORES?</b> .....	<b>47</b>
<b>3.1</b>	<b>Afrodescendência: um conceito que humaniza</b> .....	<b>48</b>
<b>3.2</b>	<b>A educação escolar brasileira e os/as afrodescendentes</b> .....	<b>53</b>
<b>3.3</b>	<b>Relações sociorraciais na escola: as realidades de algumas/ns brasileiras/os</b> .....	<b>75</b>
<b>3.4</b>	<b>Formação de professores/as</b> .....	<b>90</b>
<b>4</b>	<b>DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA</b> .....	<b>99</b>
<b>4.1</b>	<b>Abordagem – perspectiva metodológica</b> .....	<b>99</b>
<b>4.2</b>	<b>Informações relevantes sobre a pesquisa</b> .....	<b>104</b>
<b>4.3</b>	<b>Relações entre crianças</b> .....	<b>118</b>
<b>4.4</b>	<b>O que revelam as professoras?</b> .....	<b>128</b>
<b>5</b>	<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	<b>141</b>
<b>5.1</b>	<b>Tentativas de resposta à situação em questão</b> .....	<b>142</b>
<b>5.2</b>	<b>Outras observações relevantes</b> .....	<b>149</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>160</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>170</b>

## 1 INTRODUÇÃO – CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

Enquanto a cor da pele dos homens for mais importante do que o brilho dos olhos, haverá guerra.

(BOB MARLEY)

O contexto social brasileiro é marcado pela diversidade cultural em todos os âmbitos, sejam estes, sociais, físicos, sexuais ou raciais, o que requer cada vez mais discussões sobre inclusão, exclusão, pluralidade cultural e as relações sociais construídas entre as pessoas nos diversos espaços. Dentre estes espaços, destacamos o escolar, que é configurado como um local onde se aprende e compartilha-se não só conteúdos escolares, mas, sobretudo, hábitos, crenças e valores, que deveriam contemplar todos/as os/as alunos /as presentes, assim como preconceitos e posturas críticas variadas. O que vem interferir diretamente nas relações existentes entre as pessoas.

O processo de socialização inicia-se desde o nascimento e se estende por todos os anos de vida da pessoa, e os primeiros passos são cruciais para compor a personalidade do indivíduo, é fundamental e marcante o papel que a escola tem na construção social do ser.

Falar dos processos de socialização requer destacar a importância da família na formação das pessoas, “[...] como responsável pela socialização de seus membros, especialmente crianças e adolescentes, a família transmite-lhes valores que são interiorizados ao longo de suas vidas.” (RODRIGUES, 2007, p. 65).

Assim, família e escola compõem as instâncias formativas das crianças, jovens, adolescentes e adultos na sociedade. Para Rodrigues (2007, p. 66):

Anterior à família, parece não haver um grupo com tamanha expectativa por parte da sociedade pela socialização de seus membros. A família desempenha papéis socializadores em nível privado e público, enquanto os outros agentes (escola, mídia, Igreja) desempenham esse papel em nível público, com influência na família. A forma como a família orienta os filhos e filhas no processo de socialização é que irá determinar se os filhos e as filhas tornar-se-ão ou não sujeitos de direitos e deveres, tanto no universo familiar como no domínio público.

Na família acontece o início da educação do sujeito, por tratar-se do primeiro convívio do ser, desta forma, a maneira como esta conduz as experiências na vida da criança é bastante significativa para a mesma, o que Bourdieu e Passeron (1982) definem como ação pedagógica primária. Aliada à família, a escola dará continuidade a esse processo através do desenvolvimento e sistematização dos estudos e da socialização com outras pessoas, sejam crianças ou adultos/as.

Entretanto, na sociedade contemporânea, tem-se delegado e transferido à escola a responsabilidade de educar as crianças, realidade que não deveria acontecer dessa maneira, pois a educação é tarefa primeira da família e a escola vai contribuir nesse processo.

A escola está inserida em uma sociedade caracterizada pela pluralidade cultural, desigualdade social, e como tal precisa trazer para a sua realidade as discussões sobre estes pontos, mas, observamos as dificuldades que o espaço escolar enfrenta para discutir temáticas que abordem os grupos discriminados da sociedade, e acaba priorizando algumas realidades e desvalorizando outras.

Partilhando dessas ideias, inferimos que a escola é um lugar onde as pessoas se encontram, se conhecem e constroem muito mais que simples aprendizados de conteúdos apresentados pelos professores, nela, constroem-se amizades, afetos, desgostos, momentos felizes e tristes, enfim, são construídas as relações entre todos os sujeitos ali presentes. Porém, alguns dos profissionais que trabalham na escola não têm dado importância para as relações construídas, veem o espaço como local de transmitir meramente conteúdos, para Dayrell (1996), com essa prática, a escola desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos que dela participam.

Dessa maneira, entendemos que a escola deveria trabalhar melhor as discussões da atualidade, ofertando um ensino que estimule as discussões referentes à pluralidade cultural, adequando o currículo às necessidades reais dos seus alunos, essa deveria ser a proposta, buscando uma educação que valorize as diferenças, respeitando as competências e individualidades de cada um, pois

[...] a escola é polissêmica, o que implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes. (DAYRELL, 1996, p. 144).

Por isso, os profissionais da educação devem pensar maneiras de se relacionar com os/as alunos/as, valorizando a construção das relações para que sejam éticas e sensíveis. No espaço escolar, destacamos a sala de aula como um dos lugares onde acontecem mais experiências, um local heterogêneo, em que crianças passam a maior parte de seu tempo e ali vão construir relações umas com as outras e com os/as professores/as. É importante salientarmos o quanto estas crianças merecem ter suas individualidades respeitadas, todas precisam ser tratadas com equidade e cada história deve ser ouvida e valorizada, para que as interações sociais construídas sejam menos conflituosas.

Através desta pesquisa, pretendemos mostrar ainda que a escola precisa explorar temas como o racismo, discriminação e o preconceito, no sentido de oportunizar esta discussão e despertar nas crianças, o contato com o contexto social plural, oportunizando-as a falar sobre essas temáticas. Em nossa experiência de sala de aula, inferimos que esta deve ser um dos principais objetivos da escola, dos professores e de todos os envolvidos no processo educacional. Nesse sentido, Rodrigues (2007, p. 26) afirma que esta:

Tem um significado especial para as pessoas, como espaço de transmissão dos saberes acumulados e sistematizados ao longo de tempo, pois uma de suas tarefas é a instrução e a formação de pessoas que lograram a oportunidade de frequentá-la em condições de êxito.

Trabalhando com educação há mais de dez anos, socializando experiências e convivências em escolas diferentes, percebemos que a construção das relações, tanto dentro como fora de sala de aula são variadas e nos grupos de alunos, temos aqueles tidos como os mais populares, ou mais respeitados, ou excluídos, ou valorizados, enfim os tratamentos mudam de acordo com o espaço, com as pessoas e suas vivências (histórias), porque as pessoas refletem na escola as experiências sociais que acontecem fora dela.

Após muitas percepções acerca desta realidade supracitada, motivamo-nos para pesquisar as relações sociais construídas na escola, envolvendo alunos/as e professores/as. É válido acentuar que durante toda a nossa pesquisa as interações entre os sujeitos sociais são chamadas de relações sociais.

As relações sociais envolvem questões raciais, de gênero, de raça, de classe social, de cultura, de religiosidade. Na nossa pesquisa, evidenciamos que as relações sociais estão influenciadas por questões raciais no espaço escolar. Discutimos neste trabalho as relações raciais existentes na escola pesquisada.

A escolha do título foi definida no sentido de provocar e incentivar uma população de leitores mais ampla, pois, ao apresentar no título o termo “relações raciais” compreendemos que grande parte dos/as leitores/as não despertariam para ler porque nossa sociedade entende que essas relações estão alheias à escola. Mas, ao escrever “relações sociais”, imaginamos que mais pessoas vão despertar para a leitura.

É mister lembrar que as relações sociais construídas na escola extrapolam os seus muros, podem afetar o desenvolvimento pessoal, social e psicológico das crianças e até mesmo sua participação e permanência no ambiente escolar. Dependendo da situação poderá

desencadear nos grupos que sofrem com algum tipo de preconceito ou discriminação um baixo rendimento escolar, sentimentos de negatividade e inferioridade.

Boakari (1994) desenvolveu uma pesquisa evidenciando em seus resultados, que a família e a escola mantêm, conjuntamente, os reflexos da dominação social e cultural sobre as crianças, culminando em um baixo desempenho escolar das crianças negras na escola. Carvalho (2009) apresentou, no livro “Avaliação escolar, gênero e raça”, evidências das discriminações que acontecem no espaço escolar, culminado em resultados escolares negativos para as crianças, principalmente no que se relaciona à questão racial e de gênero nos processos de avaliação.

Crianças e professores/as precisam sentir-se à vontade na escola para desenvolver vínculos afetivos, construir amizades, por isso, as relações precisam acontecer da maneira mais tranquila e harmoniosa, tornando este espaço um lugar agradável, não só para aprender conteúdos, mas para construir relações de amizade.

Algo que tem nos provocado e despertado muita atenção a partir de nossas experiências escolares, é o fato das crianças serem muito espontâneas em suas falas, nas suas relações tudo é tido de forma direta. E sempre repassam suas opiniões e pensamentos de forma bem clara, inclusive durante as brincadeiras, nas quais aparecem os deboches, as piadas, os xingamentos, direcionando-se, geralmente, às meninas, às crianças de baixa renda, aos deficientes, aos afrodescendentes, realidade que permeia o espaço escolar brasileiro.

Observando as relações na escola, percebemos a repetição constante de incidentes envolvendo as crianças afrodescendentes e não afrodescendentes, e constatamos que o processo de interferência por parte de professores/as, geralmente acontece de forma tímida e limitada, percebemos, a partir de nossa própria prática na escola que a falta de preparo para lidar com situações discriminatórias em sala de aula é um ponto que influencia muito nessa realidade.

Reportando-nos ao nosso trabalho de conclusão de curso (TCC), que enfatizou questões relacionadas ao preconceito racial na escola (ABREU, 2006), inferimos a necessidade de continuar problematizando a questão racial nesse espaço. Em 2011 retomamos a discussão referente às relações sociais no espaço escolar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

Com a nossa entrada no programa de Pós-Graduação, prosseguimos com as problematizações sobre as relações sociais escolares: Como uma escola da rede pública de ensino fundamental do município de Altos tem explorado questões que envolvem as diferenças entre seus alunos? Como a metodologia utilizada se relaciona com as relações

sociais construídas entre alunos? Em termos globais, como acontecem as relações sociais na escola? Como as crianças e os professores descrevem estas relações? E os professores como se relacionam com as crianças? Que fatores afetam o processo de socialização das crianças afrodescendentes? E a partir dos tratamentos recebidos, o que poderiam estar pensando as não afrodescendentes sobre elas?

Neste estudo queremos entender como são as vivências das crianças afrodescendentes com as não afrodescendentes no espaço escolar e como influenciam no desenvolvimento das suas relações sociais entre estas e as professoras, fato que justifica o título do trabalho “**Relações sociais em uma escola pública municipal de Altos, Piauí: um estudo das realidades de alunas/os afrodescendentes e as professoras**”. A escolha deste título foi definida para que o leitor possa compreender o objeto de estudo que são as relações sociais na escola, no decorrer do trabalho os enfoques raciais é que são evidenciados no estudo, e o título foi proposto dessa maneira para estimular mais leitores a se aprofundarem na leitura, ao mesmo tempo identificar o campo da pesquisa, e os sujeitos envolvidos. Especificamos as/os alunas/os afrodescendentes pela necessidade de mostrar que descrevemos, mais especificamente, a realidade de crianças afrodescendentes na escola, enfatizando, durante toda a pesquisa, que as questões fenotípicas influenciam nas relações sociais construídas nesta instituição de ensino, denotando as relações raciais que acontecem de forma evidente.

Temos como **problema de pesquisa** as relações sociais existentes na escola, desencadeando a seguinte **questão de pesquisa**: Como são as relações sociais entre alunos/as e professores/as de uma escola pública de Altos (PI)? A partir do questionamento, sentimos-nos provocados a desenvolver esta pesquisa para analisar estas relações existentes entre os sujeitos de uma sala de aula, descrevendo como as mesmas afetam a vida dos sujeitos envolvidos, em face das relações raciais. Este estudo é importante por trazer à tona questões que, às vezes, são pouco discutidas na escola, tendo em vista a necessidade de refletirmos sobre o referido espaço, por tratar-se de um constructo social que está inserido em um contexto social maior onde, geralmente prevalece a valorização dos saberes eurocêntricos, culminando com a dissociação daqueles que valorizam algumas coisas e desvalorizam outras, como por exemplo, a escola ainda não é preparada para lidar com o preconceito racial, trabalhando com uma prática excludente.

Partilhando dessa inquietação, traçamos como **objetivo geral** do estudo: compreender as relações sociais existentes entre alunos/as e professores/as de uma escola pública em Altos, (PI). De modo mais específico, objetivamos:

- *Caracterizar as interações entre crianças e professores em sala de aula.* A ideia foi observar as aulas de variadas disciplinas, para apontar as formas como se dispõem as interações diariamente.
- *Identificar os aspectos, os elementos, que parecem facilitar e/ou dificultar o diálogo entre esses sujeitos.* Através das observações, pretendíamos apresentar os pontos mais recorrentes que comprometem as relações.
- *Analisar os impactos das relações sociais existentes entre professores/as e crianças de acordo com o ponto de vista de cada um/a.* Após as observações, conversamos com as crianças e os professores com o propósito de discutir a maneira como as relações construídas são vistas por esses sujeitos.

A partir da definição dos objetivos, associando com as leituras, decidimos fazer um levantamento bibliográfico das dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, nos últimos 13 anos (2000 a 2013), referentes às questões relacionadas aos afrodescendentes, educação e preconceito racial, tendo como resultado da busca as seguintes dissertações:

*“A prática pedagógica curricular e os alunos negros: um estudo de caso em uma escola pública em Teresina-PI”*, de Ana Beatriz Sousa Gomes (2000), discute a educação do aluno negro, caracteriza a prática pedagógica das professoras da 4ª série de uma escola pública do ensino fundamental em Teresina, Piauí em relação aos alunos negros. Os resultados mostram que o trabalho pedagógico das professoras parece não contemplar a realidade desses alunos negros, e, ainda se mostrou distante da superação das situações de conflito decorrentes do racismo em sala de aula e isto reflete na formação da identidade da criança negra, podendo gerar problemas escolares como evasão e repetência escolar.

*“A menina negra e a sua integração social na escola pública de Teresina, Piauí”*, de Rossana Silva Duarte (2000), tendo como objetivo principal compreender as características da participação de meninas negras na escola pública, avaliando as suas interações sociais que visam a integração no cotidiano escolar. Como resultado foi possível perceber que a escola pública não está preparada para lidar com questões étnicas e de gênero, limitando sua atuação a discussões superficiais em datas comemorativas, o que coloca negros e mulheres em uma situação de desvantagem em relação aos outros grupos sociais.

*“Influência da escola no processo de construção da autoestima de alunos negros”* de Francisca Maria do Nascimento (2001). Teve como objetivo discutir e compreender “A influência da escola no processo de construção da autoestima de alunos negros”, a partir da análise das diversas modalidades de linguagem utilizada pela escola para realizar o processo

educativo. Verificou-se que as práticas educativas implementadas pela escola não favorecem o desenvolvimento de uma autoestima positiva por parte dos(as) alunos(as) negros(as), o que tem ajudado a solidificar concepções preconceituosas e discriminatórias com relação a esse segmento da população brasileira.

*“Socializando para ser negro: os embates da família, da escola e do adolescente”* de Maria do Rosário de Fátima Biserra Rodrigues (2001). O presente trabalho objetivou compreender a participação dos pais na construção e formação da identidade do ser negro de seus filhos e filhas adolescentes estudantes da 6ª a 8ª série do ensino fundamental em escolas públicas e particulares de Teresina. Verificou-se que as famílias negras têm contribuído relativamente no processo de formação e construção do ser negro de seus filhos e suas filhas, pelas dificuldades advindas das situações de preconceito e discriminação raciais presentes na sociedade brasileira.

A dissertação de Rodrigues (2001) encerrou um ciclo de dissertações sobre a orientação do Prof. Pós-Ph.D Dr. Francis Musa Boakari no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI relacionado às questões raciais. Fato que merece discussão em relação à demora de outras produções científicas, por que uma temática tão importante para a sociedade ainda é pouco discutida? Somente em 2007 foi apresentada uma dissertação com temática nessa área de pesquisa.

*“A ação educativa do centro de cultura negra do Maranhão: combate ao racismo”* de Kathia Regina Pinto (2007). Este estudo caracterizou a ação educativa em combate ao racismo desenvolvida pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão. Os resultados demonstraram que a atuação educativa do Centro de Cultura Negra do Maranhão abrangia espaços e sujeitos diversos, que em conjunto concretizavam eventos e projetos de cunho sócio-político-educativo que possibilitavam o conhecimento e a reflexão teórico-prática sobre o negro e a negra, através do trabalho e do estudo de seus militantes, educadores sociais e oficinairos, entretanto, no que tangia a ação conjunta desta entidade do movimento negro maranhense com a escola, percebeu-se que ainda há muito que avançar acerca das questões raciais.

Após a dissertação de Pinto (2007), sob a orientação da Prof. Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo Alves do Bomfim, somente em 2011 registrou-se uma dissertação com a orientação do Prof. Pós-Ph.D. Dr. Francis Musa Boakari novamente, que discute essa temática. O que podemos inferir em relação a essa realidade, é que os saberes disseminados na universidade continuam seguindo uma linha de pesquisa na qual predomina o saber eurocêntrico e as ausências de estudos sobre afrodescendência. A seguir, apresentamos as dissertações que foram produzidas a partir de 2011.

*“Arte afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina”*, de Francilene Brito da Silva (2011). Objetivou-se compreender, de forma crítica e reflexiva, discursos e práticas ligados à educação da cultura afrodescendente brasileira, especificamente no que chamo de arte afrodescendente, em consonância com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Percebeu-se que há ainda muitas inquietações referentes às experiências educativas escolares em relação à arte afrodescendente e que há uma profunda ligação dessa prática artística com a educação social de crianças e jovens que vivenciam a dança afro em grupos culturais *afros* teresinenses.

*“Povo Bom da Cancela – identidade e afrodescendência: o que a escola tem com isso?”*, de Elizete Dias da Silva (2012). Teve como objetivo principal investigar sobre as concepções etnorraciais que os moradores e as moradoras têm de si. Conclui-se que, para superar o racismo na sociedade brasileira, a escola precisa desempenhar seu papel/missão na formação das cidadãs e cidadãos brasileiros, incorporando as relações etnorraciais no currículo e no cotidiano escolar, como as Leis indicam.

*“Afrorresilientes: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional”* de Lucienia Libania Pinheiro Martins (2013). Teve como objetivo geral investigar os modelos de resiliência em um grupo de mulheres afrodescendentes. Pesquisa quantitativa que mapeou no grupo de mulheres participantes do estudo, oito características constitutivas da resiliência, sendo elas: autocontrole; autoconfiança; leitura corporal; análise do contexto; otimismo para com a vida; empatia; conquistar e manter pessoas; e sentido da vida.

*“A escola e a educação não-escolar: experiências da mulher lésbica afrodescendente”*, de Ana Carolina Magalhães Fortes (2013). Teve como objetivo geral investigar as experiências de vida, na escola e fora dela, de lésbicas afrodescendentes que vivem em Teresina-PI. A realização deste trabalho destacou a necessidade de se desenvolver mais pesquisas envolvendo gênero, sexualidade e raça e os consequentes entrecruzamentos destas categorias nas áreas das educações escolar e social, uma vez que a complexidade destas relações é, a cada dia, mais evidenciada.

*“Educação, gênero e afrodescendência: a educação escolar e a organização de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins, Piauí”*, de Ranchimit Batista Nunes (2013a). Esta dissertação analisou as experiências escolares de um grupo de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins, Piauí, identificando as relações dessas experiências com as suas participações nas formas de organização e enfrentamento das dificuldades de raça, gênero, localização geográfica e condições sociais. A conclusão foi de que os esforços das

participantes no sentido de alcançar conquistas educacionais estão associados tanto ao Quadro histórico da discriminação racial e exclusão social da mulher, como ao atraso e fragilidade das políticas públicas de escolarização para os afrodescendentes no Brasil.

*“As educações escolar e social na formação da identidade racial de jovens nos quilombos de São João do Piauí”*, de Raimunda Ferreira Gomes Coelho (2013). A referida dissertação teve como objetivo geral compreender as contribuições dos conteúdos da educação escolar e dos saberes locais na construção da identidade racial. A pesquisa retratou que há distanciamento entre as práticas escolares e práticas sociais cotidianas, silenciamento da escola quanto às questões raciais.

*“Sabores da casa, sabedorias de terreiros: práticas educativas e construção de saberes em um Terreiro de Teresina – Piauí”*, de Haldaci Regina da Silva (2013). Esta dissertação teve como objetivo geral evidenciar os saberes produzidos em um Terreiro de Umbanda de Teresina. A pesquisa evidenciou a existência de fortes elementos e recursos que estruturam as possibilidades de aprendizagem e que proveem de uma variedade de fontes explícitas e implícitas organizadas para possibilitar a aprendizagem.

Analisando cada uma destas, constatamos que nenhuma discutiu de forma minuciosa, especificamente, as relações sociais escolares envolvendo crianças afrodescendentes e professoras, fator que, também, nos impulsionou para desenvolver esta pesquisa. Trazendo à baila o conhecimento dessa temática entre os professores da Rede Municipal de ensino de Altos, proporcionamos uma contribuição social para a discussão das questões raciais. Para a universidade será mais uma fonte de pesquisa para novas discussões sobre as relações sociais na escola, com enfoque no debate racial.

Desenvolvemos a pesquisa no município de Altos, que, além de ser o lugar onde moramos e trilhamos nossas experiências educacionais, integramos o quadro de professores da rede municipal de ensino. Buscamos levantar problematizações sobre a questão racial nas escolas, na Secretaria de Educação, nas propostas pedagógicas, nas semanas de discussão pedagógica, buscando um novo enfoque para essa discussão. Apontando a contribuição social da educação, no sentido de se pensar a construção do processo de ensino-aprendizagem que valorize as individualidades de cada aluno/a, respeitando as diferenças, pensando uma educação igualitária, não no sentido de homogeneização, mas no sentido de tratar com equidade todas as diferenças.

Para o encaminhamento do texto, apresentamos na sequência, a definição dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa, as leituras que contribuíram na construção da base

crítica, o tipo de estudo, bem como as estratégias utilizadas para o desenvolvimento do mesmo.

Nesse contexto, definimos como sujeitos da pesquisa crianças com faixa etária entre nove (09) e doze (12) anos (BRASIL, 1990), que estudam em uma sala de quarto ano do ensino fundamental, bem como as professoras destas crianças. Escolhemos esse grupo, por tratar-se de membros de um público com o qual trabalhamos, como parte da escola. Enfatizamos na pesquisa as relações existentes entre as crianças afrodescendentes, as pardas, as eurodescendentes e as professoras.

Nesta pesquisa, chamamos de afrodescendentes, as crianças que apresentam uma herança explicitamente africana demonstrada através de características físicas como a tez da pele, lábios, nariz, cabelo; eurodescendentes, as crianças de descendência europeia com características físicas atribuídas ao branco europeu, enfatizadas nos fatores físico-biológicos. Temos ainda aquelas consideradas pardas, que por não apresentarem características afrodescendentes ou europeias tão evidentemente, estão no “meio” desta classificação, e na fala popular chamamos de morenas.

Trazemos o debate sobre afrodescendência para provocar os/as leitores/as a refletirem sobre essa definição. No capítulo 2 será feita uma abordagem específica sobre este assunto para melhor esclarecer esta discussão. Dentre os/as autores/as citados/as no próximo capítulo, apresentamos a visão de Cunha Junior (2005, p. 253) sobre afrodescendência compreendendo que “[...] seu conceito nasce com o pleno conhecimento do passado africano, nasce sobretudo em decorrência deste conhecimento e da necessidade de relacionar o passado africano com a história do Brasil [...]”, nesse sentido todos/as nós brasileiros/brasileiras somos afrodescendentes, independente da carga fenotípica mais evidente ou não, valorizando a importância de nossa descendência africana. Porém a nossa escolha para a definição da cor/raça das crianças aborda mais especificamente a questão do fenótipo, tendo em vista que no cotidiano as crianças de pele mais escura, com cabelos crespos são as que mais sofrem preconceitos, discriminação e racismo na escola.

Optamos por escolher o termo “afrodescendente” quando nos referimos às crianças que por ignorância, por maldade e por um senso de falsa superioridade, chamamos de negras e pretas, pois são relacionadas a estas e a seus correlatos negativos associados ao processo de escravidão criminosa e tende a negatizar tudo, atribuindo ideias pejorativas, socialmente institucionalizadas, pois nessa sociedade racialmente tendenciosa tudo que é ruim é atribuído/comparado com “preto”, “negro”. Por exemplo, podemos citar o caso usual do termo “ovelha negra” para dizer que é uma pessoa má que é negativamente diferente; “buraco negro” em

relação a uma situação ruim; quando as coisas não vão bem, costuma-se dizer que “a coisa está preta”. Dessa forma, diferenciamos as crianças afrodescendentes das pardas.

Nos processos de leitura no programa de Pós-Graduação, selecionamos os autores que atenderam às nossas expectativas de pesquisa. Partiu-se da contribuição de autores como Boakari (1999, 2007, 2010), Martins (2013), Cunha Junior (2005), Rocha, Batista e Boakari (2013), para discutirmos o conceito de afrodescendência.

Ao abordarmos a educação escolar brasileira e os/as afrodescendentes, contamos com Boakari (1994, 2003), Gomes (2000), DaMatta (1997), Cavalleiro (2008), Gonçalves e Silva (2006), Rodrigues (2012), Cunha Júnior (2008), Louro (2011), Alexandre (2010), dentre outros.

Para fortalecer a discussão referente às relações sociorraciais na escola, buscamos referência principalmente em Carvalho (2009), Castro e Abramovay (2006), Oliveira (2009), Boakari (2013), Dayrell (1996), Ramos (2009), Gomes (1996).

Durante o percurso da pesquisa, ficou evidente uma nova categoria de pesquisa, a formação de professores. Para embasar essa discussão, trazemos: Machado e Abreu (2013), Gomes (2000), Veiga (1994), Romão (2001), Boakari (1994, 1999), Ramos (2009), Gomes e Silva (2011).

Tivemos ainda a dissertação “*Mulher negra: ressignificando o discurso no espaço escolar*”, de Raimunda Nonata da Silva Machado (2008), da Universidade Federal do Maranhão. Analisa a construção dos significados de gênero e raça nas Atividades Escolares Coletivas da Unidade de Educação Básica “João do Vale”. Não teve preocupação em apontar os limites da abordagem em torno do discurso, mas toda a inquietação foi impulsionada pelo desejo de compreender como os sujeitos significam e são significados na realidade social, fazendo uso da linguagem verbal e não verbal. E a dissertação “*Relações raciais: o explícito e o implícito nas interações entre alunos em uma escola pública*”, de Ivone Jesus Alexandre (2006), da Universidade Federal de Mato Grosso. Teve como objetivo investigar a forma como ocorrem as interações entre alunos negros e não negros na escola. Conclui-se que as constantes situações discriminatórias a que são expostos os alunos negros no ambiente escolar resultam tanto em relações tensas e conflituosas como também comprometem a formação da identidade.

Além das dissertações citadas, a leitura do artigo “*Estado do conhecimento da área de educação e relações raciais em programas de pós-graduação em educação (2000-2010)*”, de Santos (2013) contribuiu para o embasamento teórico desta pesquisa, oportunizando-nos o conhecimento da dimensão do panorama nacional sobre as produções científicas em nível de

dissertações e teses sobre a temática “Educação e Relações Raciais”. Foi registrado que as regiões nordeste e sul apresentam o maior número de produções nos programas de pós-graduação em educação. Analisando as produções da região nordeste, registramos que o estado do Ceará teve o maior número de trabalhos, totalizando 13 e a maioria sob a orientação do Prof. Dr. Henrique Cunha Júnior, a Bahia com 5, o Piauí com 4, todas orientadas pelo Prof. Pós-Ph.D Dr. Francis Musa Boakari, Alagoas, Rio Grande do Norte e Pernambuco com 3, Sergipe com 2 e na Paraíba não houve registros de produções.

Analisando a quantidade de produções científicas produzidas pelos programas de pós-graduação em educação da região nordeste, destacamos a contribuição de nossa pesquisa que vem a acrescentar as discussões sobre as relações construídas na escola, sobretudo no estado do Piauí e no município de Altos.

As dissertações e as leituras mencionadas contribuíram para a nossa pesquisa ofertando-nos um referencial crítico e dando direcionamento em nossa caminhada acadêmica.

Confrontando as leituras desenvolvidas e considerando o objetivo geral da pesquisa: compreender as relações sociais existentes entre alunos/as e professores/as de uma escola pública em Altos, (PI), e percebendo que se trata de analisar as relações sociais, utilizamos o estudo de caso etnográfico (ANDRÉ, 1995) porque foi de encontro ao que desenvolvemos na pesquisa: analisar a realidade de um grupo de alunos/as, situação esta que foi escolhida como mote da pesquisa.

Diante da necessidade de observar as vivências na escola, optamos por desenvolver a observação participante (MOREIRA; CALEFFE, 2006; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001; BOGDAN; BIKLEN, 1994), que permitiu conhecer o grupo de alunos/as de uma sala de aula e as relações existentes entre estas e as professoras, em termos raciais. O foco da pesquisa foram as relações construídas entre os/as afrodescendentes e os/as não afrodescendentes. Durante o processo decidimos não especificar a observação apenas do grupo de afrodescendentes, temendo criar uma situação constrangedora, no sentido de perceber apenas o grupo correspondente àquele que, geralmente, costuma ser discriminado na escola, assim observamos a turma toda, ao mesmo tempo percebendo as individualidades presentes, fazendo os registros através de notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para fortalecer as observações registradas, realizamos entrevistas semiestruturadas (MOREIRA; CALEFFE, 2006; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001; BOGDAN; BIKLEN, 1994) com as professoras; um instrumento impresso, semelhante a um questionário (MOREIRA; CALEFFE, 2006) com as crianças, para saber do pensamento dos sujeitos envolvidos na pesquisa, no que se referia às questões raciais. Ambos os instrumentos

serviram no aprofundamento e compreensão sobre o objeto de estudo, à medida que aproximamos das relações cotidianas da escola, tendo como base as relações raciais.

Nessa perspectiva, esse trabalho justifica-se pela necessidade de entender e descrever a interação existente entre alunos/as e professores/as no espaço escolar. Com esse estudo questionamos o ensino ofertado nas escolas, problematizando as relações construídas.

A sensibilidade dos/as profissionais da educação para analisar os processos interativos que acontecem em casa, na sociedade, nas ruas, observando que estes são levados diretamente para a escola, é fator preponderante para um processo de ensino de sucesso. Assim, a vida que as crianças têm fora deste espaço não pode ser ignorada, uma vez que isso influenciará diretamente no seu desempenho escolar e nas suas relações.

A relevância social e acadêmica deste estudo reside no fato de propiciar aos/as professores/as e às instituições de Educação Fundamental do município de Altos, uma problematização mais aprofundada acerca da construção das relações sociais escolares, estimulando pelo menos a uma discussão sobre importância da diversidade cultural nesse espaço social.

O estudo acerca das relações sociais na escola é uma questão de suma importância, tendo em vista que não podemos incorrer no risco de negar a relevância das relações escolares para as crianças, professores/as e os demais atores do cenário escolar, principalmente porque estas irão repercutir nos demais espaços sociais frequentados pelos sujeitos e vice-versa.

Temos a escola como nosso espaço de pesquisa, por compreendermos que a mesma trata-se de um lugar, que na maioria das vezes, aprendem-se conteúdos e regras, mas que se constroem também relações de afeto ou não, tranquilas, conflituosas, silenciadas, preconceituosas.

As aprendizagens e vivências na instituição estendem-se para outros espaços sociais. Portanto, promover discussões sobre temáticas que possam contemplar todas as crianças, vai contribuir significativamente para um processo de socialização menos excludente. Porém, assistimos diariamente o despreparo ou dificuldade da escola brasileira para lidar com as crianças e alunos/as pertencentes aos grupos considerados inferiores e marginalizados na sociedade. Cavalleiro (2001) e Carvalho (2009) destacam, em suas pesquisas, que estas sofrem no espaço escolar, por não terem possibilidades de afirmarem suas identidades de maneira positiva, o que pode acarretar entraves no seu processo de socialização. “Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes.” (SAVIANI, 1999, p. 79).

A cultura e a história dos afrodescendentes são abordadas de forma pontual, geralmente, só é discutida no dia “13 de maio” e no dia “20 de novembro”, dia da “Consciência Negra”, desencadeando a formação de ideias e pensamentos que estigmatizam a cultura e história afrodescendente. Esta ausência reforça a ideia de que esse conteúdo não é tão importante assim, o que vai comprometendo as relações entre os afrodescendentes e os eurodescendentes, oportunizando os conflitos, muitas vezes causados por desconhecimento do assunto.

“A escola, por não adotar efetivamente uma política educacional que considere a diversidade cultural do país, termina por regulamentar uma prática do silêncio e da omissão no que se refere às questões raciais.” (RODRIGUES, 2007, p. 28). Não queremos aqui mostrar que a escola não proporciona transformações nas pessoas, queremos apenas reforçar que essas transformações poderiam ser mais eficazes, principalmente nas relações que são mais conturbadas, como é o caso de crianças que praticam preconceito ou discriminações raciais, referindo-se às de pele mais escura, chamando de “macaco preto”, “cavalo preto”, “picolé de asfalto”.

É importante discutirmos os termos que apresentamos no decorrer desta dissertação: preconceito, discriminação e racismo. Chamamos de preconceito o prejulgamento que leva aos estereótipos, aos rótulos, às diferenciações, uma forma de julgar sem ter todos os dados, uma “preguiça intelectual, mental” como diria o Professor Francis Musa Boakari. A discriminação é uma ação, um resultado de uma atitude consciente. E o racismo como outros “ismos” negativos é quando se faz sem pensar. No caso do racismo, tratamentos excludentes, desumanos e criminosos, baseando-se no fator racial, tornam-se rotineiros e tão comuns que fazem parte do cotidiano da pessoa porque são inconscientes, atos cometidos “sem pensar”.

Estudar e compreender estes termos instigou-nos a desenvolver esta pesquisa, principalmente pelo fato de acontecer na escola situações como as demonstradas neste trabalho, em que as crianças apresentam esses comportamentos.

A escola precisa rever suas práticas para inserir de forma mais efetiva a exploração da temática racial, haja vista sua significância para a história econômica, social e cultural do país, enfatizar isso para os/as alunos/as, principalmente as crianças, vai influenciar na sua autoafirmação, tanto para as afrodescendentes, as eurodescendentes ou as pardas (termo oficial de acordo com o IBGE, e que no cotidiano popular chamamos de morenas).

Desde a década de 1960, leis foram instituídas para determinar a obrigatoriedade da valorização da diversidade cultural na escola. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024 de 1961 (LDB), o art. 1º evidencia que “[...] a educação nacional, inspirada

nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por fim: ‘[...] g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça’ [...]” (BRASIL, 1961). Com essa lei, ficou determinado que na escola deveriam ser respeitadas as individualidades de cada aluno/a.

Destacamos a Constituição de 1988 (BRASIL, 2011, p. 57), que em seu art. 210, é descrito que “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Passados 35 anos, a Lei 4.024/61 foi revogada pela Lei 9.394/96 (LDB), na qual a valorização das diferenças permanece em alguns de seus artigos. O art. 26 confirma que “[...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada [...] por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.” (BRASIL, 1996), ou seja, as escolas devem adequar-se às realidades dos/as alunos/as; o art. 32 afirma no inciso IV, que o ensino fundamental tem como objetivo a formação básica do cidadão mediante “[...] o fortalecimento dos vínculos com a família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.” (BRASIL, 1996), dessa forma, percebe-se a relevância quanto ao desenvolvimento do respeito mútuo que as crianças precisam aprender a desenvolver no espaço escolar.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), volume 10, que se refere ao tema Pluralidade Cultural busca “[...] oferecer conteúdos que possibilitem aproximações da noção de igualdade quanto aos direitos, quanto à dignidade e que embasem a valorização da diversidade cultural.” (BRASIL, 1997, p. 65).

Seguindo esse parâmetro, podemos citar ainda a Lei Federal 10.639/03 que alterou a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo 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 Africana", e dar outras providências, determinando no art. 26-A (BRASIL, 2003) que:

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.

Esta Lei federal agregou na LDB a obrigatoriedade de discussão sobre a história da cultura africana na escola. Logo após a promulgação da Lei 10.639/03, foi criada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução n. 01, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No documento referente às diretrizes é retomada a importância de estudos sobre história e cultura afro-brasileira e africana, enfatizando que “[...] não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se como cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.” (BRASIL, 2004, p. 17).

Em 10 de março de 2008, a Lei 10.639/03 foi alterada pela Lei 11.645 que determinou as seguintes alterações (BRASIL, 2008):

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

É notório afirmarmos a importância das leis que regem a educação no Brasil. Ao longo da história, percebemos que as mesmas estão priorizando a abordagem da diversidade, mostrando a obrigatoriedade de trabalharmos o respeito e a valorização das culturas na escola. Percebemos, ainda que apesar delas existirem há anos, não acontecem de forma efetiva na escola. O que nos leva a questionarmos: Por que isso acontece? O que falta para que aquilo determinado por lei aconteça, de fato na escola?

É necessário despertar para essa necessidade, pois a abordagem das questões raciais na escola poderá contribuir para um aprendizado em que as diferenças são tidas como importante fonte de discussões e novas aprendizagens. O presente trabalho nos provoca a refletir sobre temáticas que não são novas, pelo contrário, estimulamos a discussão de

situações que permeiam as salas de aula das escolas brasileiras de norte a sul do país, e que desencadeiam sofrimentos para as crianças vítimas de discriminação.

Assim, a escola apresenta-se como um espaço que deve apresentar caminhos e oportunidades para os/as alunos/as construírem novos conhecimentos com a colaboração de professores/as construírem novos conhecimentos. Em relação a esse assunto, Machado (2013) e Oliveira (2013) trazem em seus projetos de pesquisa para o doutorado, valiosas contribuições sobre os processos formativos no Ensino Superior em relação à diversidade cultural. A primeira discute “Gênero e raça na Educação à Distância”, apresentando a discussão sobre a educação para a diversidade, oportunidade em que professores/as e demais profissionais da educação poderão se apropriar, melhorando as práticas escolares. O segundo projeto traz a discussão sobre o transculturalismo no cotidiano dos indígenas, uma temática discutida na Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), evidenciando a necessidade de se discutir nas escolas a valorização dessa cultura, também genuinamente brasileira.

A abordagem de discussões referentes a gênero, classe social, inclusão, racismo, preconceito racial e discriminação precisam acontecer diariamente, oportunizando a todos os envolvidos na realidade escolar a apropriação de saberes importantes, não só relacionados aos conteúdos, mas à sua formação como pessoa.

É necessário, sobretudo, percebermos que a ausência do debate sobre as questões raciais na escola podem desencadear situações de sofrimento para as crianças pertencentes às classes socialmente marginalizadas, e as relações escolares acabam sendo diretamente afetadas. Por isso, precisamos discutir mais sobre o cotidiano escolar.

Nesse contexto, apontamos a necessidade de estudar questões relacionadas às pessoas que sofrem discriminações para estimular debates que abordem temáticas que valorizem todos os grupos minoritários, em termos de acesso às oportunidades, de recebimentos de bens/ serviços sociais, de atuação e prestação de serviços públicos e que sofrem discriminações na sociedade.

Na Universidade Federal do Piauí existem núcleos de pesquisa que debatem temáticas relacionadas a estes grupos, são eles: Núcleo de Pesquisa sobre Africanidades e Afrodescendência (IFARADÁ), coordenado pelo Prof. Dr. João Evangelista das Neves Araujo; Núcleo de pesquisa RODA GRIÔ (GEAfro – Gênero, Educação e Afrodescendência), coordenado pelo Prof. Pós-Ph.D Dr. Francis Musa Boakari; e o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI), sob coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo Alves do Bomfim (esses núcleos serão discutidos novamente no capítulo 4). O trabalho desenvolvido pelos referidos núcleos acrescenta estudos e debates sobre questões

sociais importantes, no sentido de problematizar temas, dos quais ainda não são tão debatidos nas escolas e nos demais espaços sociais.

O fato é que pesquisar as relações sociais construídas no espaço escolar é algo desafiador, requer muita atenção. Estar presente no espaço escolar, desenvolvendo as observações das relações pode afetar o comportamento dos sujeitos envolvidos na pesquisa, despertando uma mudança de postura social, e à medida que as práticas escolares vão se desenvolvendo, as reflexões ficam cada vez mais provocantes.

Para isso, os profissionais que atuam na escola, precisam estar preparados para oportunizar um espaço acolhedor para todos os/as estudantes, deixando-os mais à vontade, para que possam sentir-se seguros, incluídos e capazes de exercer sua criticidade, desta forma estarão contribuindo na formação de uma sociedade mais democrática, igualitária e menos preconceituosa.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, intitulada **“Relações sociais em uma escola pública municipal de Altos, Piauí: um estudo das realidades de alunas/os afrodescendentes e as professoras”**, organizamos o presente trabalho em cinco capítulos, sendo a introdução correspondente ao **primeiro capítulo**.

No **segundo capítulo** “A pesquisadora ‘se encontra’ em um problema de gente (e de estudo)”, trazemos nossa história como estudante, pesquisadora e educadora. Em “Altos, Piauí- elementos geográficos, históricos e sociais”, situamos o município onde a pesquisa foi realizada. No tópico “Resgatando as memórias da pesquisadora”, é posto à tona nossas memórias desde a graduação até a entrada no curso de mestrado em Educação, bem como as influências que tivemos para estudar as questões raciais na escola. Em “Percebendo as raízes do estudo”, mostramos o percurso em que o objeto de estudo foi desenvolvendo até definir-se como mote desta pesquisa.

No **terceiro capítulo** “Das leituras: o que dizem autoras e autores?”, apresentamos as ideias que fundamentam nossa pesquisa, enfatizando no tópico “Afrodescendência: um conceito que humaniza”, parte em que discutimos o conceito de afrodescendência na visão de algumas/uns autoras/es, e explicamos porque estamos trabalhando com essa categoria para caracterizar os sujeitos de nossa pesquisa. Sob o tópico “Educação escolar brasileira e os/as afrodescendentes”, faremos um breve recorte sobre a racialidade brasileira na educação e os processos evolutivos no Brasil. Em “Relações sociorraciais na escola: as realidades de algumas/ns brasileiras/os”, discutimos o processo de construção das relações na escola, principalmente destacando como as discriminações, preconceitos e racismos permeiam estas

relações sociais. Na parte “Formação de professores”, apresentamos as fragilidades da formação no que se refere à questão da diversidade cultural.

No **quarto capítulo** “Desenvolvimento da pesquisa”, apresentamos os tópicos: “Abordagem – perspectiva metodológica”, em que relatamos o caminho da pesquisa, descrevemos os encaminhamentos necessários para a sua concretização, as aproximações com o campo, apresentamos um relato do processo de reconhecimento das escolas do município, até a definição da escola onde o estudo aconteceu. Na parte “Informações relevantes sobre a pesquisa”, apresentamos os instrumentos e procedimentos utilizados no acesso das informações relevantes para esse processo de investigação, e os registros das observações feitas; caracterizamos o espaço da pesquisa – escola a ser investigada, descrevemos as partes físicas, pedagógicas, assim como o Quadro de profissionais, apresentando o grupo envolvido no estudo, os sujeitos que colaboraram. Em “Relações entre as crianças”, discutimos todas as categorias percebidas nas observações, apresentamos o resultado da atividade desenvolvida com as crianças. Na última parte deste capítulo, “O que revelam as professoras?”, problematizamos a interferência das professoras diante das práticas discriminatórias que aconteciam entre as crianças. Neste capítulo, trazemos a interpretação dos dados analisados, confrontado com as ideias da pesquisadora e dos teóricos.

No **quinto capítulo** com o título “Algumas considerações”, apresentamos no tópico “Tentativas de resposta à situação em questão”, exemplos de experiências que vêm sendo desenvolvidas por pesquisadores para contribuir no combate às discriminações raciais.

“Outras observações relevantes”, trazemos nossas impressões sobre o aprendizado da pesquisa e sugestões de intervenção escolar. A partir de nossas leituras, notamos a necessidade de se pensar em práticas de intervenção nos processos discriminatórios que acontecem na escola, contribuindo para a formação contínua das/os professoras/es.

A seguir, descrevemos o nosso percurso de pesquisa, apresentando ao/à leitor/a o local onde a mesma foi desenvolvida, bem como as nossas memórias e as raízes do objeto de estudo.

## **2 A PESQUISADORA “SE ENCONTRA” EM UM PROBLEMA DE GENTE (E DE ESTUDO)**

Desenvolver uma pesquisa não é uma tarefa que nasce da noite para o dia, sempre há uma história. Precisamos analisar o que nos provocou a estudar determinado assunto. Neste capítulo apresentamos uma parte importante de nossa história, para que todos/as possam compreender o percurso traçado até à concretização da referida pesquisa.

Iniciamos com a apresentação de informações básicas do município onde a pesquisa foi desenvolvida, destacando os dados referentes ao processo geográfico, histórico e social deste. Assim, é possível entender porque a mesma foi desenvolvida neste lugar e não em outro. Apresentamos o município já neste segundo capítulo, por entendermos que é mais apropriado para compreender a realidade da pesquisa e de toda a discussão no texto.

Posteriormente, fazemos um resgate de nossas memórias relatando o nosso percurso como estudante e professora, demonstrando como iniciou nosso contato com a referida temática que está sendo desenvolvida nesse trabalho.

Para encerrar, trazemos as raízes do objeto de estudo, descrevendo como este foi criando corpo e desenvolvendo-se paralelamente aos estudos desenvolvidos no programa de pós-graduação.

### **2.1 Altos, Piauí – elementos geográficos, históricos e sociais**

Minha vida,  
meus sentimentos,  
minha estética,  
todas as vibrações  
de minha sensibilidade de mulher,  
têm, aqui, suas raízes.  
(CORA CORALINA).

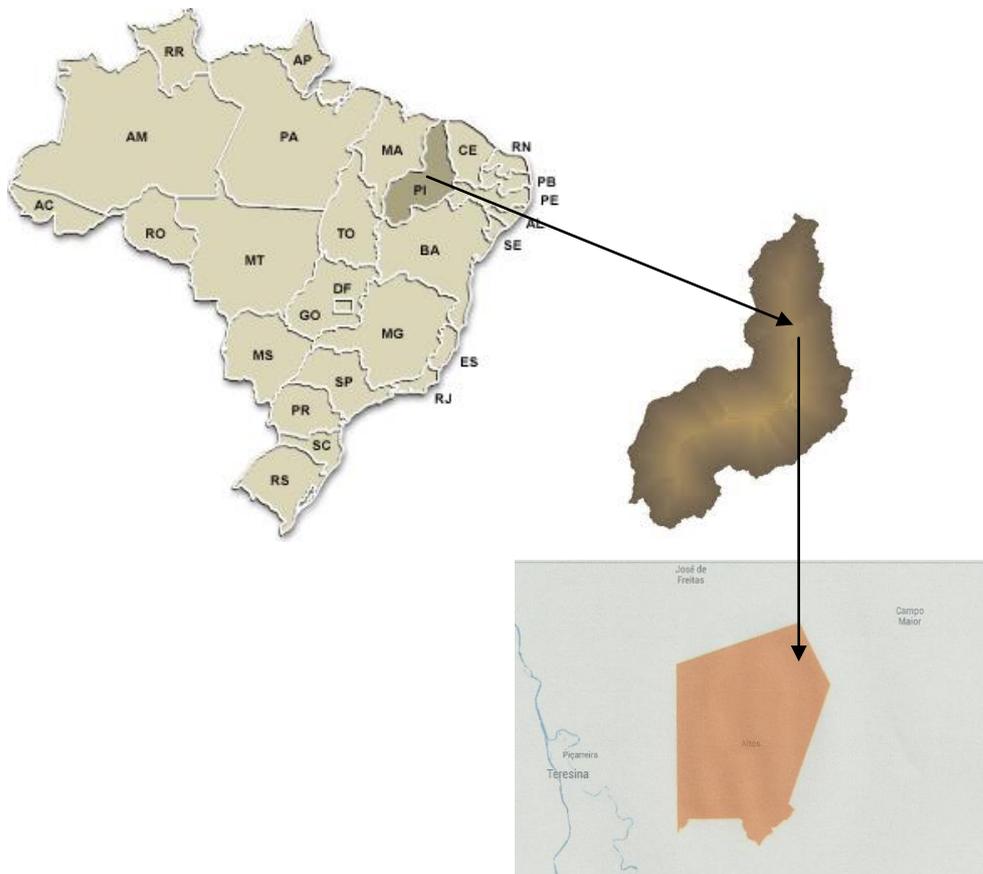
Nosso percurso de formação aconteceu quase integralmente no município de Altos, onde atuamos na educação. A ideia de desenvolver a pesquisa em Altos surgiu com o propósito de contribuir para a construção de novos saberes para os professores do ensino fundamental, e para profissionais da Rede Municipal de Ensino. Apresentamos descrições sobre o município a fim de contextualizar a discussão no texto.

O município em questão é cartograficamente (oficialmente) limitado com os seguintes municípios: ao norte com José de Freitas, ao nordeste com Campo Maior, a leste com Coivaras, a sudeste com Alto Longá, ao sul com Pau D'Arco do Piauí e a oeste com

Teresina. A proximidade de Altos com a capital Teresina só cerca de 40 quilômetros de estrada, BR 343, estimula-nos a refletir sobre as vivências das escolas teresinenses, levando em consideração que no Censo de 2010 mais de 74% da população de Teresina declarou-se afrodescendente, imaginamos que a realidade escolar enfrenta dificuldades, bem como as escolas altoenses e as escolas brasileiras no que se refere à problemática racial.

Na imagem a seguir, apresentamos a localização do município de Altos:

**Figura 1** – Situando o município de Altos



**Fonte:** IBGE, Censo Demográfico de 2010.

O início do povoamento das terras abrangidas pelo atual Município data de 1800, “[...] decorrente da migração, onde existem dois fatores: o da expulsão e o da atração. No nosso caso o fator em questão é o da expulsão, pois João de Paiva ao vir para Altos fugia da seca no Ceará” (RODRIGUES, 1991, p. 14), fixando residência em São José dos Altos. Seus descendentes ocuparam os lugares denominados Alto-Franco, Alto da Casa Nova e Alto de João de Paiva, posteriormente, chamados Altos de João de Paiva.

O Cônego Honório José Saraiva, vigário da freguesia de Nossa Senhora do Amparo, de Teresina, a qual Altos de João de Paiva pertencia, foi uma das figuras que muito contribuiu para o desenvolvimento do lugar.

“A base da economia do lugar era a agricultura, pecuária e extração vegetal, movida em parte pela mão de obra escrava.” (RODRIGUES, 1991, p. 14). Em 1891, o Capitão Francisco Raulino ali se estabeleceu com a primeira loja de tecidos nacionais e estrangeiros e outras mercadorias, iniciando também, a exportação. Nessa época, o Povoado contava com nove casas cobertas de palha. Por iniciativa do benemérito Cônego Honório em 1901, foi iniciada a construção da Igreja de São José (IBGE, 2010).

De acordo com a Lei Estadual n. 1.401, de 18 de julho de 1922, em sua formação administrativa, Altos foi elevado à categoria de vila e distrito com esta denominação, desmembrado dos municípios de Teresina, Campo Maior e Alto Longá. A sede de Altos foi construída na povoação de São José dos Altos, sendo instalada em 12 de outubro de 1922.

Pela Lei Estadual n. 1.135, de 07 de julho de 1925, foi criado o distrito de São Benedito e anexado ao município de Altos. Pelo decreto n. 1.279, de 26 de junho de 1931, esse município adquiriu o extinto município de Alto Longá. Em divisão administrativa referente ao ano de 1933, o município foi constituído por três distritos: Altos, Alto Longá e São Benedito.

Pelo decreto estadual n. 1.575, foram desmembrados de Altos os distritos de Alto Longá e São Benedito, o que o elevou novamente à categoria de município. Em divisões territoriais datadas de 31 de dezembro de 1936 e 31 de dezembro de 1937, o município foi constituído pelo distrito sede.

Em divisão territorial, datada de 1 de julho de 1960, Altos foi constituído novamente do distrito sede. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2005 (IBGE, 2010).

Segundo o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do município corresponde a 38.822 habitantes, compreendendo uma área de 957,655 Km<sup>2</sup>.

Trazemos algumas informações sobre a população com faixa etária entre 10 e 17 anos, do município de Altos, de acordo com o Quadro que segue.

**Quadro 1** – População segundo Cor ou Raça com faixa etária entre 10 e 17 anos

Idade/ Cor ou Raça	Branca	Preta ou parda	Total
10 a 13 anos	530	2.535	3.145
14 ou 15 anos	202	1.257	1.459
16 ou 17 anos	190	1.138	1.354

**Fonte:** IBGE, Censo Demográfico de 2010.

No Quadro 1, percebemos que a maior parte da população jovem é constituída por pessoas pretas e pardas. Vejamos agora o grupo que não frequentava a escola.

**Quadro 2** – População segundo Cor ou Raça com faixa etária entre 10 e 17 anos que não frequentava a escola

Idade/ Cor ou Raça	Branca	Preta ou parda	Total
10 a 13 anos	0	42	42
14 ou 15 anos	18	99	117
16 ou 17 anos	33	167	209

**Fonte:** IBGE, Censo Demográfico de 2010.

Analisando a quantidade de pessoas jovens que não frequentavam a escola, a diferença entre brancos e pretos ou pardos é significativa. Fato que reflete as desigualdades de oportunidades educacionais entre os afrodescendentes e os não afrodescendentes. Essa discussão e como este cenário está sendo mantido-reproduzido permanece no decorrer de toda a pesquisa, principalmente porque estamos tratando de uma realidade escolar. No Quadro 3, percebemos dados relevantes sobre o grau de instrução da população altoense.

**Quadro 3** – Grau de instrução da população com 10 anos ou mais de idade segundo cor ou raça

Pessoas com 10 anos ou mais de idade/ Cor ou Raça	Branca	Preta ou parda	Total
Sem instrução e fundamental incompleto	2.969	18.188	21.157
Superior completo	197	813	1010

**Fonte:** IBGE, Censo Demográfico de 2010.

Percebemos que o grupo composto por pessoas de cor/raça preta ou parda sem instrução é bem maior que o grupo de pessoas brancas, mas a formação com superior completo se sobressai.

No que se refere à questão econômica, vejamos no próximo Quadro, informações relevantes.

**Quadro 4 – Rendimento mensal segundo cor ou raça**

Pessoas com mais de 10 anos de idade/ Cor ou Raça	Branca	Preta ou parda	Total
Até ¼ de salário mínimo	356	2.746	3.102
Mais de 1 a 2 salários mínimos	414	2.040	2.454
Mais de 2 a 3 salários mínimos	140	562	702

**Fonte:** IBGE, Censo Demográfico de 2010.

Analisando o Quadro 4, percebemos que no município de Altos o grupo formado por pretos e pardos é bem maior, superando-se tanto nas rendas mais baixas como nas mais altas.

Altos é um município situado no Estado do Piauí na Região Nordeste no Brasil, e como outros municípios brasileiros, enfrenta problemas sociais como preconceito, racismo e discriminação, realidade que está na escola também.

A seguir, apresentamos um breve resgate do percurso de formação da pesquisadora, destacando o processo de envolvimento com o referido tema de pesquisa.

## 2.2 Resgatando as memórias da pesquisadora

Porque eu sou do tamanho daquilo que sinto, que vejo e que faço, não do tamanho que as pessoas me enxergam.  
(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE).

As vivências existentes na escola e a maneira como se desencadeiam têm nos provocado desde nossas primeiras etapas escolares. Na nossa família também, deparamo-nos com um espaço onde, às vezes, percebíamos comentários que denunciavam práticas racistas, nossos avós, tios e primos não apresentavam características fenotípicas que se parecessem com negros. No convívio familiar, de vez em quando, ouvíamos piadas do tipo “isso é coisa de nêgo”, “só podia ser nêgo mesmo”, “nêgo é bicho apresentado”. Desenvolvemos assim nossa formação pessoal acreditando que negros eram os outros, uma vez que na nossa família “não existiam negros”. Isso sempre nos inquietou.

Ao ingressamos na universidade, no ano de 2002, iniciando o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia no Núcleo Universitário “Roberto Raulino” – UESPI no município de Altos, onde residimos, começamos a desenvolver nossas primeiras leituras sobre o processo

de ensino-aprendizagem, relação professor aluno, interdisciplinaridade, dificuldades de aprendizagem, pluralidade cultural, e as experiências nas escolas nos instigavam a refletir sobre essas relações.

Ao cursar o 3º bloco de Pedagogia no ano de 2003, começamos a lecionar em instituições públicas e privadas de Ensino Fundamental, nos níveis de ensino de 1ª a 4ª série, com crianças de faixa etária de sete a 12 anos, e algumas vezes com adolescentes também. Nesta época havia muita carência de professores/as para esse nível, por isso era possível começar a lecionar antes mesmo de concluir o curso.

Sem experiência alguma de sala de aula, começamos a trabalhar e aprender a cada dia, entre erros e acertos as “dores” e as “delícias da educação”. Na época, sentimos muitas dificuldades para conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Em algumas turmas, conseguíamos desenvolver um processo de ensino mais produtivo, em outras era difícil acontecer o mesmo, e ficávamos a nos indagar por que acontecia dessa forma.

À medida que avançávamos nas leituras e experiências de sala de aula, novas dúvidas e dificuldades surgiam. Uma leitura, em particular chamou nossa atenção, um material escrito relacionado à questão racial e educação foi um artigo intitulado “Educação não tem cor” (BENCINI, 2004) da Revista Nova Escola. O artigo apresentava experiências de escolas no Brasil que abordavam as questões raciais na escola.

Após a leitura deste artigo, começamos a olhar de forma especial para as crianças, e notamos muitas discriminações nas escolas. Crianças, que ao nosso entender eram brancas rejeitavam e debochavam das negras, denunciando o seu preconceito racial, fruto de uma sociedade preconceituosa. Na maioria das vezes nem interferíamos, por não sabermos o que fazer diante de tais reações discriminatórias, consideradas situações triviais na escola.

Há nove anos tivemos o primeiro contato com a leitura do texto de Bencini (2004), mas todas as vezes que o revisitamos, temos a percepção de que foi escrita recentemente, pois as discussões sobre as questões raciais na escola não tem avançado tanto, mesmo com a imposição de leis como a 10.639/03 (BRASIL, 2003) e a 11.645/08 (BRASIL, 2008).

Através dessas leituras e discussões relacionadas à diversidade das culturas do Brasil despertaram nossa curiosidade, especialmente o que se refere à importância da cultura afrodescendente em nosso país. Fizemos um levantamento de nossa trajetória escolar, e percebemos que as questões referentes à pluralidade cultural, discriminação, racismo e preconceito nunca foram discutidas quando estudávamos na 4ª série, 8ª série, no ensino médio e inclusive na própria graduação, vimos poucas discussões sobre este assunto.

Nos últimos anos, tem sido reafirmada a ausência dessa discussão em muitas escolas brasileiras. Ao longo do tempo, essa inquietude vem sendo fortalecida, o que nos desperta para investigar como a criança afrodescendente reflete todas essas questões, e como isso pode interferir nas relações sociais, pois, muitas vezes, essa se sente excluída e não consegue identificar-se no espaço escolar, fato comprometedor para o seu desempenho na escola.

Presenciamos cenas que evidenciavam o preconceito contra meninos e meninas mais pobres, de pele escura, os que usavam roupas mais simples, enfim os colegas de classe chegavam a se divertir tratando alguns de maneira debochada e preconceituosa. Uma vez tivemos um aluno de 3ª série que se recusava a fazer par com uma colega em uma peça teatral porque a menina era afrodescendente; meninos brancos apelidando meninas afrodescendentes de “cabelo de bombрил”; registramos pais e funcionários da escola tratando crianças de forma diferenciada. Ficou evidente, naquele período, que as crianças sofriam discriminação por qualquer motivo e ficavam sem graça, com a autoestima abalada, resistiam em ir para a escola, não queriam participar das atividades. No decorrer de nossas experiências, ouvimos depoimentos de crianças afrodescendentes que não se aceitavam como tal, tinham vergonha de si próprias.

No ano de 2003 foi promulgada a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), mas não tínhamos conhecimento da mesma, na escola onde trabalhávamos, nem mesmo na universidade. Mais tarde é que tivemos conhecimento de detalhes desta lei.

Algo que nos provocava muito era a ausência de discussões na escola sobre preconceito, discriminação e racismo. Tivemos muita resistência para discutir a temática com as colegas professoras, pensando no planejamento das aulas, porque para “esse tipo de assunto” não havia tempo. Parecia que pouco importava se as crianças pertencentes a grupos discriminados sofriam ou não na escola, como se os professores preferissem deixar para lá. Não queremos aqui culpar ninguém, pretendemos sim, problematizar essa situação em nossa sociedade, pois esse discurso que estamos apresentando é datado de 2003, e se olharmos para nossas escolas hoje, em 2014, percebemos que algumas coisas não mudaram, e a escola continua reproduzindo os saberes de forma hegemônica, trata-se de uma situação em que o preconceito se forma atemporal.

Dessa maneira, esses incidentes foram motivadores, serviram para instigar-nos a estudar essa situação, desde então estamos lendo e pesquisando sobre o assunto. Quando cursamos as disciplinas de “Prática de pesquisa I, Prática de pesquisa II e Prática de pesquisa III” na graduação, recordamos que a professora apontou que deveríamos pensar em um tema para aprofundarmos, do qual gostaríamos de desenvolver no Trabalho de Conclusão de Curso

(TCC), a maioria dos colegas de curso escolheu leitura, alfabetização, ludicidade, escrita, planejamento, mas para nós, esses conteúdos já eram repetitivos, queríamos algo diferente, e foi relacionando com a nossa prática de sala de aula que definimos nosso conteúdo de pesquisa.

A partir de nossas leituras, percebemos muitos entraves para abordar discussões sobre a diversidade cultural, discriminação racial, preconceito e racismo, fato que nos impulsionou a buscar leituras sobre nossa história e a contribuição dos afrodescendentes para a construção da sociedade brasileira.

Assim, nossa prática nas escolas foi afetada, fazendo com que despertássemos para a importância de analisar os racismos e outros tipos de discriminação diariamente na escola, mas essa influência ocorreu de maneira muito tímida em nossa prática, o porquê disso? Realmente nem temos como responder... Como nossa formação ajuda na construção de um processo de ensino que valorize a diversidade?

Decidimos escrever sobre o preconceito racial na escola, foi complicado, mas contamos com a colaboração de uma colega de curso, que também decidiu estudar essa temática. Porém, tivemos dificuldades para desenvolver esse trabalho: limitação de suporte teórico, a aceitação para aplicação dos questionários nas escolas escolhidas, a própria professora orientadora do trabalho sugeriu-nos que pensássemos em trabalhar por outro viés, haja vista a dificuldade que teríamos para desenvolver essa pesquisa. Segundo a mesma, esse foco de pesquisa não tinha relevância para a academia, pois era algo que ninguém estudava. No entanto, apesar dos entraves, persistimos no tema. Nesse momento tivemos o conhecimento da Lei 10.639/03, que nos foi apresentada pela diretora da escola em que trabalhávamos.

A referida escola recebeu do Ministério da Educação e Cultura (MEC) o material intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Lendo este documento percebemos a pertinência da temática do trabalho que estávamos desenvolvendo, o que contribuiu com a fundamentação de nossa pesquisa, e nos oportunizou novas reflexões sobre a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003). O fato de existir uma lei que determina a obrigatoriedade dessas questões de estudo nos instigou a continuar desenvolvendo nossa pesquisa.

Produzimos o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Pedagogia, intitulado “*O Preconceito Racial na Escola*” (ABREU, 2006), apresentado em julho de 2006. No referido trabalho, buscamos analisar como a escola, como instituição de ensino, tem produzido a

exclusão de alguns grupos, principalmente dos afrodescendentes, cujos universos culturais não correspondem aos dos universos dominantes.

Produzir este TCC despertou-nos a necessidade de ler mais sobre o assunto, entendemos, a partir de sua relevância, que não deveria ser um trabalho encerrado naquele momento, porém, com o encerramento do curso, esse interesse ficou adormecido, mas não esquecido.

No ano de 2007, iniciamos os estudos de especialização em “Psicopedagogia Clínica e Institucional”, no decorrer do curso não vimos nenhuma disciplina que trabalhasse as questões raciais, gostaríamos de continuar a pesquisar o tema discutido no TCC da graduação, mas diante da dificuldade enveredamos por outra linha de pesquisa, que culminou na produção de um artigo sobre as dificuldades de leitura e escrita, produto final da referida especialização, apresentado em 2009.

Neste mesmo ano, tivemos a oportunidade de ministrar aulas no nível superior no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na UESPI de Altos, e retomamos discussões referentes às questões raciais na escola. Durante os dois anos que trabalhamos nesse nível, problematizamos essa temática, foi uma boa experiência com um grupo de alunos/as.

Oportunizar discussões (que a maioria de nós não teve em sua formação) sobre as questões sociais, discriminação, preconceito, racismo, desigualdades sociais era sugerir possibilidades de se trabalhar com uma perspectiva diferenciada nos cursos de Pedagogia.

Ao trabalhar com as disciplinas: “Psicologia da Educação I”, “Psicologia da Educação II”, “Psicopedagogia”, “Língua Portuguesa: Conteúdo e Metodologia”, “Arte e Educação”, abordamos as questões étnico-raciais no Brasil, sobretudo com a disciplina “História: Conteúdo e Metodologia”, sempre fazendo relações com as realidades da sala de aula e os processos de socialização desta, apontando discussões sobre as práticas discriminatórias que permeiam este espaço social.

Nossos planejamentos foram atravessados por essas temáticas, e dessa vez não estávamos em sala de aula trabalhando com crianças, mas a nossa experiência nos permitia pensar em atividades no Curso de Pedagogia que pudessem extrapolar os muros da universidade, e assim o fizemos.

Discutimos com os graduandos a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), e a partir dessas discussões, os/as alunos/as de Pedagogia levaram trabalhos para apresentarem em algumas escolas da cidade de Altos. Trabalhos que objetivavam: ressaltar a valorização do outro; respeitar as diferenças culturais, em especial destacar a importância da Cultura Afrodescendente para a sociedade brasileira. Permitindo, desta forma, que os/as alunos/as das

escolas visitadas tivessem contato com atividades que valorizassem aqueles grupos sociais discriminados.

As crianças e os/as seus/as respectivos/as professores/as foram estimulados a pensarem em uma história contada de outra forma, oportunizando os grupos marginalizados, no caso, os afrodescendentes a serem lembrados com respeito, entendendo o quanto contribuíram para a construção da sociedade brasileira.

Essa experiência foi importante para a nossa história de vida pessoal e profissional, nos fez perceber que a história do nosso país tem muito para ser trabalhada, e que nós, como professores/as precisamos nos envolver mais nos processos educacionais, buscando novas metodologias para trabalhar determinados conteúdos, especificamente aqueles relacionados às questões raciais, discriminação e preconceito e a contribuição dos afrodescendentes na constituição do Brasil.

Compartilhando dessa vivência, ficou evidente que muito ainda precisa ser feito para que a população assuma sua rica pluralidade cultural com orgulho, e através da educação, essas mudanças possam acontecer, mesmo que gradativamente.

As experiências na área da educação, especificamente com as crianças do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, fizeram-nos perceber que as relações entre crianças afrodescendentes e as outras não eram vistas como um ponto importante a ser discutido em sala de aula. Paralelo a esses anos de experiência de nossa profissão, é importante destacar a promulgação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), porém ao longo desse tempo, vimos poucas discussões sobre essas temáticas nas escolas.

O desconhecimento desses conteúdos na escola ainda é muito impactante, e percebemos que são muitos os agravantes no desempenho escolar da criança afrodescendente, que muitas vezes se sente desrespeitada, excluída e começa a desenvolver sentimentos de baixa autoestima o que vai comprometer o seu desenvolvimento na escola, e os professores muitas vezes nem se importam com essas questões e acabam por contribuir com o baixo rendimento das crianças afrodescendentes, uma vez que elas não se veem aceitas nas discussões escolares.

A realidade escolar enfrentada pelas crianças afrodescendentes, em grande parte, é muito invasiva, por apresentar-se como um espaço onde estas não são inteiramente incluídas, a escola acaba reproduzindo, às vezes, a discriminação e o preconceito preconizado pelo sistema disseminando nas outras esferas sociais. Rodrigues (2012) discute em sua dissertação de mestrado que as imagens de afrodescendentes apresentadas em grande parte dos livros

didáticos ainda são pejorativas, o que as torna vítimas de estereótipos, comprometendo seu desempenho e socialização escolar (CARVALHO, 2009).

Começamos a observar como a discriminação na escola influenciava diretamente nas relações entre as crianças e seus/as professores/as. Ausência de discussões sobre as questões raciais e a criança, a pobreza, pertencimento racial, inclusão, diversidade cultural uma questão que pode atrapalhar o desenvolvimento dessas relações, pois até os próprios pais afrodescendentes se sentem inferiores e repassam essa ideia para os seus filhos. Boakari (1994) constatou esse resultado em uma pesquisa que desenvolveu sobre a socialização que produz o fracasso escolar das crianças negras, como se fosse um sentimento de inferioridade comum que é passado de geração para geração. Diferentemente, Lopes (2007) apresenta, em seu livro *“O racismo explicado aos meus filhos”*, uma história contada de pai e mãe para filhos, sobre um amplo e esclarecedor panorama do racismo e de suas manifestações, através dos séculos, provocando descobertas bem interessantes para as crianças.

Por todos os motivos expostos, sentimos uma inquietação grande em relação às questões raciais no espaço escolar e como elas influenciam no desenvolvimento das crianças afrodescendentes na escola, por isso pretendemos desenvolver essa pesquisa envolvendo as temáticas: relações sociais, crianças afrodescendentes e eurodescendentes e professores.

Em 2011, participamos da seleção do programa de Mestrado da Universidade Federal do Piauí, concorrendo com o projeto intitulado *“A necessidade de uma releitura sobre a história dos negros no Brasil e sua repercussão na Rede Pública de ensino do município de Altos (PI)”*, obtivemos a aprovação.

Para escrever este projeto relembramos algumas situações, como por exemplo: Numa das escolas que trabalhamos, as crianças diziam que éramos *“linda”* por ter pele *“branca”* e cabelos lisos, nesta situação interferimos dizendo que nossa pele não era *“branca”* e sim *“parda”*. Comparavam-nos com uma professora, que chamavam de *“negra”*, ela tinha pele escura, cabelos crespos, e sempre alisava, diziam que era muito feia e tinha os cabelos duros, riam dela. Interferíamos em situações assim, mas nem sabíamos se era correta a forma que estávamos fazendo. Situações corriqueiras como esta sempre nos inquietaram, no tocante à nossa definição racial, toda vida nos consideramos como *“morena”*, no registro de nascimento havia na classificação da cor que era *“parda”*, motivo esse que nos incutia a querermos mais explicações sobre o assunto.

Ao entrarmos no programa de pós-graduação, tivemos a oportunidade, pela primeira vez na vida de estudar a questão racial, afrodescendência e pertencimento racial. Ao fazer essas leituras, chegamos à seguinte conclusão: Embora não tendo as características fenotípicas

que no Brasil definem quem é afrodescendente ou não. Embora não tenhamos passado por alguma experiência racista em relação à cor de nossa pele, formato do nariz, da boca e tipo do cabelo, definimo-nos afrodescendentes sim! Trata-se de uma escolha política, por isso, o é quem assim o define!

Os quadros discriminatórios que acontecem na escola nos incomodam bastante, são considerados atemporais, pois há anos a realidade é a mesma, o que nos incomoda ainda mais, sensibilizando-nos a buscar alternativas para que ocorra uma mudança, um redimensionamento no contexto escolar, no que se diz respeito a esses quadros, buscando conscientizar todo o elenco escolar da importância da discussão e esclarecimentos sobre esse assunto, que passa cotidianamente despercebido por todos. A “luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador/a, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (BRASIL, 2004, p. 16).

Essas situações supracitadas nos estimularam ainda mais a trabalhar com a questão racial na escola, foi uma decisão ousada e difícil, mas continuamos tentando!

A seguir, apresentamos um pouco sobre a nossa inserção no programa e o desenrolar do nosso projeto.

### **2.3 Percebendo as raízes do objeto de estudo**

Nada do que vivemos tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas.

(CORA CORALINA).

Em 2012, iniciamos o Curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Piauí, logo nas primeiras aulas, no momento de nossas apresentações, quando falamos um pouco sobre nossas histórias e nossas ideias de pesquisa, notamos que de uma sala com trinta e três alunos/as, apenas a nossa pesquisa se relaciona a questões referentes à afrodescendência e educação, essa situação nos afligiu um pouco. Dentre os demais trabalhos, discutia-se a questão dos egressos do curso de pedagogia e a inserção no mercado de trabalho, a formação de professores de inglês, leitura e escrita na Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização, formação de professores das áreas de Física, Biologia, Matemática, dentre outros que não nos recordamos.

Mas no início do semestre, fomos convidados pelo nosso orientador o Professor Pós-Ph.D. Francis Musa Boakari a participar do Núcleo Roda Griô (GEAfro), um núcleo de estudo destinado às discussões referentes à educação, gênero e afrodescendência, composto

por graduandos, mestrandos, Mestres em educação, Doutorandos em Educação e o Coordenador Professor Pós-Ph.D Francis Musa Boakari. Logo no primeiro contato nos sentimos bastante acolhidos e à vontade para mostrar nossas ideias, pois os integrantes do Núcleo discutiam temáticas afins.

O Núcleo tem como objetivo: “ajudar a construir conhecimento explicitamente crítico dos processos identitários e históricos afrodescendentes, das relações de gênero e das educações escolar e social”. As atividades acontecem geralmente às sextas-feiras, com reuniões para estudos e debates, bem como organização de eventos e socialização de pesquisas e de outras experiências educativas, o site para visitação das atividades desenvolvidas pelo núcleo é <http://rodagrioufpi.blogspot.com.br/>. Partilhando sobre nossa ideia de pesquisa no grupo, e discutindo as nossas questões com os/as colegas, conseguimos amadurecer melhor nosso pensamento acerca do nosso objeto de estudo.

Nossa entrada no programa de pós-graduação foi uma experiência muito impactante, e, por vezes, dolorosas, no sentido de nós mesmos problematizarmos a relevância de nossa pesquisa. Dúvidas nos rondavam, fazendo questionar: Por que estudar a afrodescendência? Por que essa questão e não outra? Será que iríamos dar conta de segurar essa discussão? E as escolas iriam me receber para desenvolver esta pesquisa? Mas sabíamos que precisávamos ser persistentes, pois em uma sociedade preconceituosa e racista como a nossa, não é fácil desenvolver pesquisa sobre uma temática em que a própria academia trata com certa resistência. Mas as produções científicas referentes a temáticas como o racismo, preconceito racial, discriminação, diversidade cultural, afrodescendência têm avançado nos últimos anos. Os trabalhos de Santos (2011) e Coelho e Silva (2013) apresentam o estado da arte de pesquisas sobre relações raciais em várias regiões do Brasil, tanto na área de doutorado como mestrado, as pesquisas têm avançado. Uma discussão crítica desenvolvida sobre as produções acadêmicas nas regiões Norte e Nordeste relacionadas à temática em questão no período 2000-2010, chega à conclusão semelhante, mas, os autores-pesquisadores problematizam a ideia de um estado da arte quando se discute a questão da educação e afrodescendência no Brasil; tem pesquisado muito e ainda tem muito que pesquisar sobre esta problemática (BOAKARI; MACHADO; SILVA, 2013).

Foram muitas as angústias, pois não conseguíamos dizer exatamente o que queríamos pesquisar, não tínhamos o objeto bem definido, estávamos pensando em algo amplo demais que o próprio formato do Programa do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí não dá conta de cumprir. Foi difícil entender que era preciso afunilar, decidir, delimitar, e a partir deste desenvolver todo o projeto.

Nosso objeto, na verdade, foi sendo construído a partir de nossa experiência no programa, do amadurecimento de nossas leituras, das discussões com o nosso orientador, que sempre nos provocou muito, as discussões no Núcleo Roda Griô e as disciplinas cursadas, principalmente as específicas, que contribuíram nesse processo de amadurecimento em relação à delimitação do nosso objeto de estudo, foram elas:

“Epistemologia da Pesquisa Educacional” (2012.1) nos proporcionou o primeiro contato com leituras relacionadas à pesquisa, discutimos autores como: Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001), Bogdan e Biklen (1994), Moreira e Caleffe (2006).

A disciplina “Afrodescendência e Educação: produções científicas I” (2012.1) nos ajudou no sentido de possibilitar a busca de muitas dissertações e teses que falassem sobre temáticas relacionadas à escola, a educação, às relações sociais na escola, à afrodescendência, pesquisa que nos ajudou a ver uma temática que dissesse do que nos inquietava.

Na disciplina “Educação e Diversidades Culturais” (2012.2), tivemos a possibilidade de dialogar com alguns colegas acerca de conteúdos que deram suporte para nossa pesquisa também. Como exemplos destas contribuições trazemos as discussões sobre as melhores expressões que deveríamos usar durante o desenvolvimento da pesquisa, tendo cuidado pra dizer da forma mais simples e objetiva as ideias propostas pelo trabalho, recebemos muitas sugestões de bibliografias.

Na disciplina “Educação, Identidade e Pluralidade Cultural” (2013.1), podemos expor nossas expectativas de pesquisa e dialogando com os colegas tivemos a possibilidade de aprofundar e dialogar sobre nossos anseios e recebemos muitas sugestões de bibliografias. Os ementários das respectivas disciplinas estão disponíveis na Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED-UFPI).

No decorrer das discussões nestas disciplinas, nossas ideias foram se organizando e começamos a perceber que era possível dizer o que queríamos de fato em nossa pesquisa. Socializando nossa ideia de pesquisa com os colegas do programa e nas discussões do Núcleo Roda Griô, fazia com que nosso pensamento se fortalecesse cada vez mais, estimulando nossas leituras e também despertando ainda mais nossa vontade de estudar as questões relacionadas à afrodescendência existentes no espaço escolar.

Eventos promovidos pelo núcleo também colaboraram bastante para nossa pesquisa. Em maio de dois mil e doze tivemos a Roda “*a abolição e A TERRA?*”, que discutiu a Campanha em defesa das águas, das terras e dos povos do Piauí, apresentando a discussão sobre territorialidade; em novembro tivemos outro evento “*Lei brasileira e as/os afrodescendentes: brasileiras/os*”, que abordou as leis que protegem a mulher na sociedade;

em março de 2013 “*Grande Roda Griô: 08 de março*”, na qual se discutiu algumas invisibilidades da mulher na historiografia, sociedade, patriarcado e o papel reprodutivo da mulher. Cada um desses eventos que contaram com a participação de profissionais na área da educação, do direito, das ciências sociais, da arte, enfim, todas as discussões que aconteceram nestes encontros, assim como nas rodas quinzenais, contribuíram para percebermos a relevância social de nossa pesquisa, pois no momento em que estamos falando de relações sociais na escola, estamos demonstrando atenção nas identidades que estão sendo construídas, o que reforça o cuidado que a escola precisa ter com as crianças em seu processo formativo.

Retomar essas questões faz-se necessário até mesmo para proporcionar tanto o leitor como a nós mesmos a perceber nossas inquietações, principalmente no que se refere ao fato de o/a pesquisador/a reafirmar seu objetivo e não perder foco.

Perceber as interações sociais no espaço escolar, como elas influenciam na socialização das crianças afrodescendentes com as não afrodescendentes, e como estas se relacionam com seus professores é algo que realmente nos inquieta.

Nossas experiências docentes levam-nos a refletir sobre as relações sociais existentes no espaço escolar. Por que são conflituosas?, principalmente se as crianças e famílias pertencem a grupos sociais de baixa renda econômica, se são afrodescendentes, se tem pessoas com deficiência, enfim, os/as pertencentes a grupos que são socialmente marginalizados, a interação torna-se mais complicada na escola.

É importante frisar o quanto as relações influenciam na socialização escolar, e nos sentimos estimulados a buscar explicações a cerca de questões relacionadas às relações escolares entre afrodescendentes.

Desenvolver leituras sobre as relações sociais, o espaço escolar, socialização de afrodescendentes e não afrodescendentes, preconceitos, discriminação tem contribuído significativamente na fundamentação de nossa pesquisa. Assim, amadurecemos nesta prática, à medida que aconteciam novas discussões e problematizações.

Esperamos que os saberes advindos dessa pesquisa nos proporcionem alguns esclarecimentos para nossas inquietações, ao tempo em que despertaremos para outros questionamentos, pois não pretendemos encerrar as contribuições dessa pesquisa juntamente com a defesa da dissertação de mestrado, mas com a perspectiva de buscar ainda mais estudos sobre as relações sociais que se constroem entre professores e crianças. Pensando em provocar outros professores a discutirem essas questões.

O desenvolvimento desta pesquisa é um marco importante na nossa carreira profissional, pois a partir de agora, nossa postura como professora será muito mais atenta e

cuidadosa, no que se refere às relações sociais que acontecem e se constroem em torno da escola. Assim, pretendemos mostrar a necessidade de explorar, na escola, os conteúdos referentes à cultura afrodescendente no Brasil, para proporcionar a construção de relações sociorraciais mais igualitárias na sociedade. No capítulo 3, apresentamos a abordagem das leituras e reflexões acerca da problemática deste trabalho.

### 3 DAS LEITURAS: O QUE NOS DIZEM AUTORAS E AUTORES?

Eu tenho um sonho. O sonho de ver meus filhos julgados pela sua personalidade, não pela cor de sua pele.

(MARTIN LUTHER KING).

Nessa parte do estudo, apresentamos as bases de textos e leituras que subsidiaram a referida pesquisa. Explicamos e discutimos as ideias e explicações de autoras/es que problematizam e fundamentam a temática discutida. As relações sociais na escola envolvendo crianças e professores configuram-se como o ponto de referência do desenvolvimento da pesquisa.

Temos uma breve discussão sobre afrodescendência para que a/o leitora/or possa compreender o que os autores apresentam sobre essa classificação racial que permite problematizarmos as situações discriminatórias em nosso país.

Tratamos da educação escolar brasileira e os/as afrodescendentes com o intuito de relatar brevemente como o racismo tem sido disseminado na sociedade brasileira, apontando o reflexo desse contexto na atualidade, abordamos o assunto devido a necessidade de discussão sobre a escola e a maneira como esta influencia a reprodução de conteúdos sociais-escolares e práticas discriminatórias, que muitas vezes também silencia diante de acontecimentos racistas.

Na continuidade do capítulo apresentamos discussões sobre as relações sociorraciais na escola: a realidade de algumas/ns brasileiras/os, desenvolvendo problematizações sobre estas relações; fato constatado na pesquisa. As crianças mostram-se preconceituosas, reproduzindo comportamentos de uma sociedade racista, mas tudo é “levado na brincadeira”, “é coisa de criança”, e as socializações cada vez mais reproduzem o que vivemos na sociedade, um espaço marcado pelo silenciamento, negação, fingimento, como se essas “coisas” (preconceitos) não acontecessem na escola.

Para encerrar o capítulo, trazemos a discussão de um subtópico que surgiu durante o processo da pesquisa, a formação de professores. Percebemos, durante o trabalho de campo, que as professoras tinham muitas dificuldades para interferir nas situações que evidenciavam as práticas racistas, o caminho menos complexo era interferir pedindo silêncio, chamando atenção das crianças, mas sem uma explicação daquela situação, sem problematizações. Constatamos essas limitações também ao fazermos as entrevistas, pois as professoras relatavam que era melhor cortar logo aquelas “brincadeiras”, para que as crianças parassem de ofender umas às outras.

Dessa maneira, este capítulo elucida as leituras e reflexões da problemática de acordo com pesquisadoras/es que ajudam a compreender as relações sociais existentes entre alunas/os e professoras/es de uma escola pública em Altos (PI). Estas contribuições ajudam para confrontarmos as informações adquiridas na realidade escolar com o nosso olhar de pesquisadora.

### **3.1 Afrodescendência: um conceito que humaniza**

Desde muito cedo, todos aprendem, seja na escola ou na família, que o Brasil é um país miscigenado, ou seja, formado pela soma de descendentes africanos, asiáticos, europeus e indígenas. Mas, ocorre que, embora esse pensamento possa ser verdadeiro, tal afirmação não invalida outra verdade: dessa “mistura”, as pessoas que saem com a pele mais escura estão fadadas a viver à margem da sociedade, em situações desiguais.

(LUCIENIA MARTINS)

A sociedade brasileira caracteriza-se por pluralidades étnica e racial, produto de um processo histórico que inseriu em um mesmo cenário três grupos distintos: portugueses, indígenas e escravos de origem africana. E bem antes da época da colonização, tem-se criado um discurso sobre a inferioridade do afrodescendente em relação ao eurodescendente, que se repete até os dias de hoje.

Todos os que têm herança dos africanos escravizados, imigrantes europeus pobres, nativos da terra, enfim, estes carregam uma negatividade pelo passado que se alastra pelos dias atuais. Já são desqualificados antes de qualquer avaliação, daí vem sua incapacidade, sua presença é em si mesma excludente (BOAKARI, 1999).

Com o grupo dos/as afrodescendentes, a situação é ainda mais grave, pois este é tido como “[...] culpado pelos problemas que enfrenta [...]” (BOAKARI, 1999, p. 99), como se o afrodescendente tivesse responsabilidades pelas situações desumanizadoras que enfrentam na sociedade.

Diante disso, pesquisas sobre os afrodescendentes devem acontecer constantemente, principalmente para levar-nos à abordagem de tantos problemas enfrentados por este grupo social que continua como centro das discussões no tocante aos temas de pobreza, marginalização, discriminações, ações afirmativas, cotas para ingressar na universidade e mercado de trabalho. “Como grupo social, os afrodescendentes ganham mal e vivem em condições precárias porque um grande número está geralmente desempregado; a maioria só consegue sub-empregos ou trabalhos mal-remunerados [...]” (BOAKARI, 2010, p. 3), o nível

educacional também é fator que ilustra essa constatação. No Brasil, este sofrimento é estendido a todas as esferas sociais, inclusive na escola, “[...] o cenário é de um ciclo vicioso que pesa negativamente do lado do/a afrodescendente. O que mais precisa para mudar a condição de vida é a permanência e bom desempenho na escola.” (BOAKARI, 2010, p. 5), porém as políticas educacionais continuam sendo políticas de exclusão.

Martins (2013, p. 44) observa que:

Infelizmente na sociedade brasileira, os afrodescendentes, por muitas vezes, são caracterizados como sendo inferiores, delinquentes, perversos, desonestos, tolos, sujeitos, irresponsáveis, preguiçosos, incapazes. Todas essas inverdades são carregadas na semântica das palavras negro/preto, que, da mesma forma, são produzidas com valor referencial e emocional como: “o dia está negro”, “ele é um negro de alma branca”, “a situação está preta”, “isso é trabalho para negro”, “o diabo não é tão preto como se pinta”, “a fome é negra”, ou seja, as adjetivações negativas.

Essa é a realidade brasileira que associa o ruim, o negativo ao afrodescendente, e o que dizer de uma sociedade que faz isso com seu povo? Que nega a sua própria história, ou que a apresenta da forma mais pejorativa possível em relação ao mesmo grupo consistentemente? A isso, Cunha Júnior (2013) endossa o fato de que apesar dos povos africanos terem contribuído tanto para a formação brasileira, colaborando na sua formação social, mesmo assim ainda é necessário insistir para que se discutam as questões positivas relacionadas aos afrodescendentes. Em relação a isso, Martins (2013, p. 46) complementa que:

Os estigmas e os estereótipos construídos historicamente pela maioria dos brasileiros fazem emergir a urgência de inversão desses falsos valores, sendo umas das múltiplas estratégias necessárias para o desmonte de linguagens, das ações e dos pensamentos racistas. Com isso, explicar sobre a escolha para usar a categoria afrodescendente e não negro/preto, não é uma tarefa fácil, mas extremamente necessária, por fazer parte de mais uma estratégia de desmonte ao racismo imposto a essa população.

Nem mesmo o fato da contribuição da população africana ter sido significativa no Brasil, elimina os problemas sociais que este grupo enfrenta. Cunha Júnior (2005, p. 249) explica que:

Africanos e afro-descendentes constituíram a massa trabalhadora durante todo o período de colonização brasileira. Essa mão-de-obra executou todos os tipos de ofícios e realizou todas as formas de trabalho existentes, formando a população majoritária e fornecendo a base cultural do país, em associação com povos de outras origens. Os africanos vieram com conhecimentos técnicos e tecnológicos superiores aos dos europeus e aos dos indígenas para as atividades produtivas desenvolvidas durante este período histórico. Em todos os campos, da agricultura à mineração, à manufatura, à pesca e ao comércio, o Brasil é em grande escala consequência do

conhecimento e da experiência histórica dos africanos, trazidos à força, como cativos, capturados em diferentes regiões da África, e em diferentes épocas. Temos que lembrar que esta migração forçada durou quase quatro séculos e trouxe mais de seis milhões de pessoas.

Boakari (2010, p. 1) também discute sobre a referida questão, para o autor:

O Brasil deve muito aos africanos escravizados e seus descendentes, os afrodescendentes. Se os africanos fizeram e os afrodescendentes continuam fazendo muito para enriquecer o país, o mesmo não pode ser dito no tocante às relações que a sociedade brasileira tem mantido com eles. A maioria deste grupo de brasileiros sofre de explorações diversas e vive ainda em condições precárias e de miséria. Ela enfrenta uma escravidão que consiste na desumanização apaziguada da pessoa em um mundo globalizado com um mercado sem fronteiras.

É intrigante a forma como os/as brasileiros discriminam o grupo dos/as afrodescendentes, que tanto contribuíram na construção do país, nos questionamos em relação a essa realidade: por que negar essa história? Por que contar a história dos afrodescendentes apenas pelo viés negativo? O que a escola brasileira tem feito? Como o uso do termo afrodescendente pode estimular novas discussões na sociedade? Cunha Júnior (2005, p. 253) destaca a importância de usar o termo afrodescendente.

Ainda do ponto de vista conceitual, vamos preferir usar afro-descendente a afro-brasileiro. A razão desta preferência é que afro-brasileiro surge entre 1930 e 1940, em linhas de pensamento distintas das atuais. Além de que, afro-brasileiro faz parte de um período no qual os grupos de intelectuais brasileiros eram totalmente desinformados, para não dizer ignorantes, sobre a história africana.

A expressão afrodescendente ganhou mais destaque na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, no ano de 2001, na África do Sul (BRASIL, 2001). Na referida Conferência, “[...] o termo tornou-se oficial para se referir aos descendentes de africanos. De alguma forma, o peso da negatividade do termo negro e seus correlatos foi, pelo menos para algumas pessoas, de alguns círculos sociais, posto em cheque.” (ROCHA; BATISTA; BOAKARI, 2013, p. 184). Nessa discussão, Silva Júnior (2012, p. 8) aprofunda o fato explicando que:

O termo oficial adotado pela ONU para se referir aos descendentes de africanos (em especial os descendentes na diáspora) passou a ser Afro-descendant (Afro-descendente), tal fato se deu porque em alguns países africanos de língua portuguesa (e em Portugal), bem como nos países americanos de língua espanhola e inglesa o termo "Negro", é geralmente entendido com sentido "pejorativo" (ou inapropriado, pois é primeiramente aplicável aos africanos escravizados e seus descendentes na Diáspora) e usado pelos brancos com sentido ofensivo, ao contrário do Brasil e Angola, onde geralmente o termo preferido pelos próprios descendentes de africanos e militantes da causa é o negro (com sentido mais amplo) ao invés de preto (com

sentido restrito aos mais escuros e muito utilizado de forma ofensiva), afrodescendente é, portanto, um termo novo, criado para substituir o termo negro, pois atende a todas as situações, seja para "afros" do próprio continente africano, quanto para qualquer descendente de africanos na diáspora.

Com o uso dessa nova expressão, pelo menos, esse grupo pode pensar em estar sendo tratado de forma mais valorativa e respeitosa. Rocha, Batista e Boakari (2013, p. 184) continuam a problematizar sobre o que é ser afrodescendente.

Seria apenas uma questão de cor da pele? Há outras características físicas envolvidas? É possível que não tenhamos a pretensão de dizer que todos nós somos afrodescendentes. Mas, sim, de fazer com que as pessoas olhem ao seu redor e percebam o quanto membros do grupo populacional afrodescendentes são discriminados e o quanto 'as práticas racistas estão presentes e não são percebidas'. A questão é sobre a afrodescendência, sim, mas a preocupação mais relevante diz respeito às consequências desta categorização. Se não existissem as repercussões desumanizadoras para as pessoas que pertencem ao grupo afrodescendente, o debate não poderia ser outro no Brasil?

Percebemos que as questões relacionadas à afrodescendência repercutem de maneira negativa em nosso país, principalmente pela falta de entendimento e de esclarecimento sobre os processos históricos relacionados à África? A escola, que deveria mostrar os processos históricos de forma mais questionadora acaba, muitas vezes, apresentando o que a própria sociedade já aborda através de histórias distorcidas. Na visão de Silva (2012, p. 35):

Afrodescendente contém dimensão política que enfatiza a relação original com o Continente Africano, ligando o Brasil ao "berço da humanidade". Ao mesmo tempo atualiza este pertencimento e denuncia a condição de desvantagem em que se encontram as/os descendentes de África. Mais que modismo, afrodescendente é termo polissêmico que evoca realidades diversas; provoca discussão e o olhar a condição dos brasileiros e das brasileiras descendentes dos povos africanos. Reconhecemos o valor da dimensão política do termo afrodescendente e sua problematização acerca da população brasileira.

Na mesma linha de pensamento, Nunes (2013b, p. 10) classifica o vocábulo afrodescendente como "politicamente correto", "[...] quando se tratam de sujeitos negros e dos que deles descendem, uma vez que a expressão compreende todos os grupos sociais e contém uma dimensão política que enfatiza a relação original de todos eles".

Ainda não há uma unicidade em relação ao uso do conceito de "afrodescendente", mas intelectuais e acadêmicos, entre eles Boakari (1999), Martins (2013), Rocha, Batista e Boakari (1999, 2010, 2013), Fortes (2013), Silva (2011), Silva (2012), Nunes (2013a, 2013b) discutem esse termo como alternativa universal na tentativa de romper com o preconceito dependente dos termos historicamente carregados de ideários negativos e atitudes desumanas.

Silva (2011, p. 20) apresenta na sua dissertação o termo afrodescendente argumentando da seguinte maneira:

Cremos que esse termo reúne e unifica visões sobre como um povo negro que, mesmo discriminado por sua condição forjada de raça inferior dada por outros povos, vêm desenvolvendo resistências e valores que contribuíram com diversas populações em suas diversas diásporas, também em suas vertentes artísticas. Portanto, os diálogos são imprescindíveis nesse âmbito.

“Sob o título de afrodescendentes, estamos homogeneizados no que é denominado de negros, pardos e mestiços, nas linguagens dos censos demográficos, ou no que, por linguagens pejorativas, racistas, é denominado como mulato, escurinho [...]” (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 230), evidenciando resistência ao assumir a importância da discussão da afrodescendência.

Baseada na sua pesquisa, Fortes (2013, p. 41) apresenta a seguinte posição sobre a necessidade de continuar problematizando a temática das discriminações no Brasil:

Embora esta pesquisa tenha sido feita com sujeitos afrodescendentes, é sabido que a questão das discriminações não envolve exclusivamente essa população, isoladamente. Necessário se faz também assinalar, expressamente, que o desmonte à discriminação deve ser também investigado e problematizado entre a população não-afrodescendente, privilegiada em razão de suas características fenotípicas, que, por sua vez, são utilizadas como ferramentas de ascensão, crescimento na sociedade.

As discussões devem acontecer tanto no viés do afrodescendente como do não afrodescendente, no intuito de combater o racismo que é praticado no Brasil. Para Coelho e Boakari (2013, p. 3) “[...] ainda persiste uma tentativa de invisibilização dos afrodescendentes, minimização de sua importância e negação de sua identidade, principalmente quando se usam as diversas nomenclaturas que o distanciam da sua ancestralidade”.

Com esta ideia, encerramos esta primeira parte da discussão conceituando o termo “afrodescendente” que será apresentado em todo o corpo da pesquisa. No próximo tópico, será apresentada uma abordagem sobre a educação escolar brasileira e os/as afrodescendentes.

### 3.2 A educação escolar brasileira e os/as afrodescendentes

A educação, apesar de sua prática homogeneizante, põe-se diante do desafio de ter de reconhecer as diferenças para poder transformá-las. Sendo que a escola como instituição máxima do poder educativo, ainda não sabe como resolver o impasse das diferenças de seus educandos.

(SIRLENE SILVA E ZÉLIA ALBUQUERQUE)

Iniciamos nossa discussão destacando primeiramente a questão racial no Brasil. A ideia de que existem várias raças é uma constante, “[...] entretanto, a própria palavra raça encerra vários significados diferentes, o que acaba gerando confusão e alimentando preconceitos e estereótipos.” (BORGES; MEDEIROS; D’ADESKY, 2002, p. 43). Se recorrermos ao dicionário, por exemplo, encontramos em Rocha (2001, p. 514) as seguintes definições para raça:

sf **1** Variedade de uma espécie cujos caracteres particulares são constantes e transmitidos hereditariamente. **2** Conjunto de ascendentes e descendentes de uma família ou de um povo. **3** Coragem; desassombro. A humanidade pode dividir-se em cinco grupos ou **raças**: caucásica ou branca; mongólica ou amarela; etiópica ou negra; americana de cor vermelha; e malaia ou amarela. (grifos do autor).

Tantas definições, de fato não esclarecem exatamente o conceito de raça, se levarmos em consideração o ponto de vista científico. Na visão de Borges, Medeiros e D’Adesky (2002, p. 44), o termo raça possui duas acepções básicas:

A primeira refere-se a seu uso sociológico – designa um grupo humano ao qual se atribui determinada origem e cujos membros possuem características mentais e físicas comuns. Note-se que, nesse caso, o termo está na verdade designando as características políticas ou culturais desse grupo, decorrentes de sua história comum; do ponto de vista biológico, porém, tal designação não apresenta nenhum fundamento. Na segunda opção, de cunho biológico, a palavra raça designa um grupo de indivíduos que têm uma parte importante de seus genes em comum, e que podem ser diferenciados dos membros de outros grupos a partir desses genes. Entende-se raça, pois, como uma população que possui um estoque ou patrimônio genético próprio. Sua reprodução dá-se sem a admissão, ou com uma admissão pouco significativa, de genes pertencentes a outros grupos. Entretanto, se a admissão torna-se forte, como no caso de uma invasão ou migração, pode formar-se uma nova raça. É nessas condições que os grupos humanos chegam, em certas condições, a se diferenciar biologicamente uns dos outros. Mas essas diferenças são tão insignificantes que não interferem no processo de interfecundidade dos grupos humanos.

Aceitar ou não essas classificações racializadas pode ser um exercício simples, mas a maneira de lidar com as diferenças é que vai denunciar se estamos praticando racismo,

discriminação e preconceito “No Brasil, o racismo dissemina-se de maneira difusa, porém é efetivo na discriminação das populações afro-descendentes e dos povos indígenas. E são ainda inúmeros os conflitos étnicos espalhados no país.” (BORGES; MEDEIROS; D’ADESKY, 2002, p. 42).

A raça em termos sociológicos é classificatória e hierárquica. No Brasil, usa-se “raça” como equivalente à cor, valendo-se desta denominação para demarcar espaços sociais, diferenciando afrodescendentes de não afrodescendentes, resultando na exclusão. Para Silva Júnior (2012, p. 5):

O que entendemos corriqueiramente por "raça", está provado ser um grande erro teórico de centenas de anos, motivado principalmente pela ganância colonialista européia, e hoje considerado apenas como uma construção social, baseada na origem ancestral continental dos indivíduos, construção social esta que ao longo de 500 anos gerou abomináveis e sistemáticas práticas de exploração do homem pelo homem, preconceito, ódio, discriminação e desigualdades.

Desse modo, “[...] o racismo é um problema de todos nós, brasileiros. Não deve ser tratado como um assunto não fundamental, pertencente somente aos brasileiros afrodescendentes.” (ROCHA; BATISTA; BOAKARI, 2013, p. 184). Membros deste grupo sofrem diretamente as consequências desta mazela social, mas o problema é de toda a sociedade brasileira. Para Fortes (2013, p. 36):

É comum ouvir alguém falando que racismo é “feio” e que agora “dá cadeia”. As crianças já são repreendidas ao usarem expressões que aludam à cor da pele ou estilo de cabelo para falar de seus coleguinhas ou da sua babá. E, assim, mandando calar a boca, o(a) brasileiro(a) pensa que ensina ao filho(a) uma boa lição: a de que todo mundo é igual, que não existem diferenças.

“No Brasil há uma multiplicidade de autodefinições de cores da pele em decorrência da mistura étnica, mas também pela supervalorização do branco europeu, tido como padrão de beleza.” (SILVA, 2012, p. 31). Nunes (2013a, p. 24) corrobora com essa ideia, ao afirmar que:

Ainda há influência da cor da pele na condição social do país, uma ideologia que continua servindo de sustentação na predominância de grupos superiores e inferiores, sendo os afrodescendentes os grupos sociais que aparecem como mais marginalizados. Isso fortalece o valor do vocábulo afrodescendente na academia, uma vez que a expressão conjuntura todos os grupos e contém uma dimensão política que enfatiza a relação original de todos eles.

Na esfera social, assim como na econômica há uma ausência marcada da valorização do afrodescendente. Para Cunha Júnior (2005, p. 252):

Africanos e afro-descendentes constituem uma especificidade histórica que tinha sido, por diversas razões, deixada de lado ou com tratamento insuficiente na educação brasileira. Os movimentos negros insistiram por mais de um século para que se realizasse a devida incorporação das histórias e das culturas de africanos e dos afro-descendentes ao ensino da história geral da humanidade e à História do Brasil, sem, contudo, logarmos sucesso até o ano de 2003. Os movimentos negros persistem na necessidade e no direito de pelo menos as populações afro-descendentes terem estes conhecimentos históricos e culturais expressos na educação nacional.

Na “Declaração da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, afrodescendentes e africanos são apontados como os mais vitimizados do racismo e discriminação racial (BRASIL, 2001, p. 17):

34. Reconhecemos que os povos de origem africana têm sido secularmente vítimas de racismo, discriminação racial e escravidão e da negação histórica de muitos de seus direitos, e afirmamos que eles devem ser tratados com justiça e respeito por sua dignidade e não devem sofrer discriminação de nenhum tipo. Reconhecimento deve, portanto, ser dado aos seus direitos à cultura e à sua própria identidade; de participarem livremente e com iguais condições da vida política, social, econômica e cultural; de se desenvolverem no contexto de suas aspirações e costumes; de manterem, preservarem e promoverem suas próprias formas de organização, seu modo de vida, cultura, tradições e expressões religiosas; de manterem e usarem suas próprias línguas; de protegerem seu conhecimento tradicional e sua herança artística e cultural; de usarem, gozarem e conservarem os recursos naturais renováveis de seu habitat e de participarem ativamente do desenho, implementação e desenvolvimento de programas e sistemas educacionais, incluindo aqueles de natureza específica e característica; e, quando procedente, o direito à sua terra ancestralmente habitada;
35. Reconhecemos que, em muitas partes do mundo, africanos e afrodescendentes enfrentam barreiras como resultado de preconceitos e discriminações sociais predominantes em instituições públicas e privadas, e expressamos nosso compromisso em trabalhar pela erradicação de todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata enfrentadas pelos africanos e afrodescendentes;

Na Conferência, foram discutidos, em nível mundial, os problemas que afetam todos os grupos sociais marginalizados acompanhados, inclusive os afrodescendentes. As discussões são associadas a propostas de políticas de enfrentamento dessa realidade através do processo escolar. Cunha Júnior (2005, p. 254) acrescenta:

A presença de africanos e afro-descendentes na cultura e na história não é realizada na forma completa e satisfatória, como seria simples e natural. Deveríamos estar em todos os capítulos, dada a nossa existência e participação constante em todos os setores da cultura, em todos os momentos da história. Essa representação na história e na cultura não é realizada, pois estamos submetidos a um processo de dominação e de imposição da cultura denominada ocidental. Estamos dentro de um sistema de

educação considerado universal, que transmitiria em hipótese a essência da cultura humana, na sua diversidade. No entanto, esta visão de universal funciona como a imposição de uma visão eurocêntrica de mundo. As idéias de ocidente e a cultura ocidental são utilizadas como parte da dominação cultural. [...] E desconhecem como relevantes as expressões de africanos e afro-descendentes.

O atual cenário educacional necessita efetivar cada vez mais o seu comprometimento social, contribuindo com a construção do conhecimento dos sujeitos, por isso, precisa-se rever o modo de ensinar, estimulando o combate contra o racismo e o preconceito, buscando novas estratégias de ensino, Munanga (2009) comenta que é através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e marcada na história.

Para os/as afrodescendentes o problema é ainda maior, pois geralmente, estes/as não sofrem apenas preconceito em relação à cor, sobretudo em relação à condição social, características físicas e os/as professores/as por não saber lidar com situações discriminatórias, acabam reforçando a omissão ou mesmo o próprio silenciamento.

Embora existam as leis que instituem mudanças oficiais na educação, ainda assim, há bastante resistência e quem sofre com essa situação são os grupos sociais que sempre foram oprimidos pela sociedade.

Vale ressaltar ainda, que a sociedade, em geral, “finge-se” desinformada no que se refere à questão racial, seja por desinteresse, por falta de informações, ou por não achar esse conteúdo relevante, visto que esse assunto envolve a sociedade como um todo, assim como contempla também as relações sociais construídas em todos os espaços sociais, e como destaca Brandão (2007, p. 13):

A educação existe por toda parte, pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra onde foi ainda se quer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida.

Tendo como ponto de partida a valorização de momentos históricos como esse, a escola pode ressignificar a importância que cada grupo social teve na construção do país, como é o caso do grupo dos afrodescendentes, assim os/as alunos/as podem se ver refletidas de maneira positiva nas discussões promovidas pela escola.

A maneira como essas questões vem sendo ensinadas para as crianças refletem diretamente nas relações construídas na escola, repletas de práticas ora preconceituosas, ora discriminatórias, ora racistas. E o racismo é reforçado por “[...] um contexto de superiorização do grupo social denominado branco, dominante, que, com a tentativa de branqueamento da população brasileira, cria outras categorias variantes do negro, consideradas inferiores.”

(COELHO; BOAKARI, 2013, p. 5), provocando na população afrodescendente uma crise de identidade. No que se refere à construção de nossas identidades, Gomes (2005, p. 42) nos endossa:

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal, quanto a socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. [...] Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.) [...]. Reconhecer-se em uma identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.

No caso específico dos afrodescendentes, a construção de sua identidade é afetada pelos estereótipos, estigmas e referenciais negativos.

Em relação às categorias de classificação utilizadas no Censo Demográfico 2010, repetiram-se as dos censos desde 1991: branca, preta, parda, amarela e indígena, sendo que, pela primeira vez, as pessoas que se identificarem com esta última são também indagadas a respeito de sua etnia e língua falada. No que concerne às instruções para o preenchimento da pergunta, houve uma modificação referente à opção “parda”, a qual foi padronizada com a orientação fornecida para as outras categorias, eliminando-se assim a exemplificação de respostas atualmente consideradas obsoletas. Manteve-se apenas a norma de considerar como de cor ou raça parda unicamente as pessoas que assim se declarassem. De uma maneira geral, o entrevistado deveria confirmar sua identificação em uma das cinco categorias oferecidas como resposta fechada, não se aceitando outras respostas nem eventuais equivalências (IBGE, 2010).

Nos últimos dez anos (2000-2010), a população teve sua estrutura modificada em termos de cor ou raça. Destaca-se uma menor proporção de pessoas que se declaram “brancas” (eurodescendentes) e uma maior proporção das pessoas que se declaram como “pretas” ou “pardas”. Esse conjunto passou de 44,7% da população; em 2000; para 50,7%, em 2010 (Quadro 5). Entre as hipóteses para explicar tal dinâmica, pode-se destacar uma valorização da identidade afrodescendente, e uma forte contribuição das lutas promovidas pelo Movimento Negro no sentido de valorização deste seguimento da população nacional.

**Quadro 5** – Distribuição da população residente, segundo a cor ou raça. Brasil 2000/2010

Ano/Cor ou raça	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Sem declaração
2000	53,7%	6,2%	38,5%	0,5%	0,4%	0,7%
2010	47,7 %	7,6%	43,1%	1,1%	0,4%	0,0%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/ 2010

O Quadro 5 expressa um comparativo entre os censos de 2000 e 2010, comprovando que houve um aumento significativo em relação aos/às brasileiros/as que se autodefinem pretos ou pardos, conseqüentemente uma diminuição dos que se autodefinem brancos. Realidade que apresenta um avanço na sociedade brasileira, mostrando que ainda de forma gradativa, a aceitação e afirmação de ser afrodescendente no Brasil estão crescendo, evidenciando que as políticas públicas estão contribuindo para essa mudança no sistema populacional brasileiro.

O avanço demonstrado no Quadro 5 estimula-nos à reflexão sobre a contribuição dos movimentos sociais pela busca da efetivação das políticas públicas desde a época dos movimentos abolicionistas até os mais atuais, sendo de grande importância as lutas promovidas pelo Movimento Negro.

Na visão de Cunha Junior (2008, p. 230):

Como afrodescendentes, nós nos colocamos dentro dos enfoques atuais das ciências que rejeitam as idéias de raças humanas e instalam o conceito de que a raça humana é uma só; o comportamento, entretanto, uma diversidade que não inclui apenas dados de fenótipos, mas, sim, de trajetória histórica e cultural. Ressaltamos que os dados de diferenças biológicas entre as etnias são irrelevantes, uma vez que constituem menos que 5% das características dos grupos humanos. Devemos atentar para o dado de que os grupos humanos historicamente se fundem e refundem em processos extensos de cruzamentos étnicos, não havendo, portanto, sentido em algum grupo imaginar qualquer tipo de pureza étnica.

Na “Declaração da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, discute-se nas Questões gerais (BRASIL, 2001, p. 9) as principais situações em que o racismo acontece:

1. Declaramos que, para o propósito da presente Declaração e Programa de Ação, as vítimas do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata são indivíduos ou grupos de indivíduos que são ou têm sido negativamente afetados, subjugados ou alvo desses flagelos;
2. Reconhecemos que racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ocorrem com base na raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica e que as vítimas podem sofrer múltiplas ou agravadas formas de discriminação

calcadas em outros aspectos correlatos como sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outro tipo, origem social, propriedade, nascimento e outros;

3. Reconhecemos e afirmamos que, no limiar do terceiro milênio, a luta global contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e todas as suas abomináveis formas e manifestações é uma questão de prioridade para a comunidade internacional e que esta Conferência oferece uma oportunidade ímpar e histórica para a avaliação e identificação de todas as dimensões destes males devastadores da humanidade visando sua total eliminação através, inter alia, da adoção de enfoques inovadores e holísticos, do fortalecimento e da promoção de medidas práticas e efetivas em níveis nacionais, regionais e internacionais;

4. Expressamos nossa solidariedade aos povos da África em sua luta incessante contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e reconhecemos os seus sacrifícios, assim como seus esforços para despertarem a consciência pública internacional acerca destas tragédias inumanas;

5. Afirmamos, também, a grande importância que atribuímos aos valores de solidariedade, respeito, tolerância e multiculturalismo, que constituem o fundamento moral e a inspiração para nossa luta mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, tragédias inumanas que durante demasiado tempo têm afetado os povos de todo mundo, especialmente na África;

6. Afirmamos, ainda, que todos os povos e indivíduos constituem uma única família humana, rica em sua diversidade. Eles têm contribuído para o progresso das civilizações e das culturas que formam o legado comum da humanidade. A preservação e a promoção da tolerância, do pluralismo e do respeito à diversidade podem produzir mais sociedades inclusivas;

7. Declaramos que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e têm o potencial de contribuir construtivamente para o desenvolvimento e bem-estar de suas sociedades. Qualquer doutrina de superioridade racial é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, e deve ser rejeitada juntamente com as teorias que tentam determinar a existência de raças humanas distintas;

As questões apresentadas na Conferência elucidam a realidade mundial que apresenta uma sociedade racista e preconceituosa, assim como no Brasil. No item 3 apresentada acima, é destacada a luta, em nível internacional, contra o racismo, a discriminação racial e todas as suas manifestações, bem como a valorização (no item 5) da solidariedade, do respeito, da tolerância, estendidos aos povos de todo o mundo, especialmente aos da África, reforçando que devem ser rejeitadas quaisquer teorias ou doutrinas de superioridade racial.

Pesquisas desenvolvidas pelo IBGE mostram a desigualdade social que permeia o Brasil. No Quadro que segue, vamos ver a taxa de analfabetismo entre os grupos sociais.

**Quadro 6** – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2010

REGIÃO	RAÇA/COR – %			
	PRETA	PARDA	BRANCA	TOTAL
NORTE	16,80	11,30	7,90	36,00
NORDESTE	22,60	20,40	15,00	58,00
SUDESTE	8,90	7,30	3,80	20,00
SUL	9,60	9,40	9,60	28,60
CENTRO-OESTE	11,90	8,10	5,20	25,20

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

Notamos, a partir dos dados, que as maiores porcentagens de analfabetismo estão concentradas na cor/ raça preta, em todas as regiões brasileiras, evidenciando uma forte desigualdade social. Ainda apresentando a discrepância entre as classes, analisemos próximo quadro.

**Quadro 7** – Distribuição das pessoas de 15 anos a 24 anos de idade que frequentavam escola, por cor ou raça, segundo o nível de ensino frequentado – Brasil – 2010

RAÇA/COR	NÍVEL DE ENSINO FREQUENTADO				TOTAL
	FUNDAMENTAL	MÉDIO	ENSINO SUPERIOR	ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
PRETA	49,1	36,6	12,8	1,5	100,0
PARDA	50,8	34,6	13,4	1,3	100,1
BRANCA	49,0	19,1	31,1	0,8	100,0

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

As classes com pessoas de cor preta e parda se equiparam em todos os níveis de ensino frequentados. Já a classe de cor branca apresentou maior oportunidade em frequentar o ensino superior e um grupo menor que frequentou a alfabetização de jovens e adultos.

Os pretos e pardos têm menos oportunidades para ingressar na universidade, ficou evidente no censo de 2010, e é visto “[...] como natural o negro não entrar nos programas de pós-graduação.” (CUNHA JÚNIOR, 2013, p. 1). Desde o início da vida escolar, o grupo que mais sofre discriminação, que, geralmente têm menos condições financeiras e menos avanço na escola é o grupo de pretos e pardos. “Examinando o histórico de cerca de dois mil mestres e doutores negros existentes no país, vemos que a faixa etária das candidaturas e os regimes

de trabalho estão fora dos perfis privilegiados pelas políticas e pelos programas de pós-graduação [...]” (CUNHA JÚNIOR, 2013, p. 1), percebemos que as diferenças impostas pela classe dominante são realmente “divisores de águas”. E a escola, como tem conduzindo as crianças, em relação às questões raciais?

Continuamos a discussão apresentando uma abordagem sobre a educação ofertada nas escolas e a relação com os/as afrodescendentes, no tocante das questões das desigualdades brasileiras.

A escola é o espaço onde as pessoas passam grande parte de seu tempo, convivem, conhecem outras pessoas, constroem relações sociais, culturais, históricas. É uma esfera social importante para a vida, as experiências vivenciadas neste espaço influenciam na formação da identidade. No entanto, a escola não pode ser vista como lugar exclusivo onde se dá essa construção e os/as educadores/as não são os/as únicos/as responsáveis pela sua prática.

Nesse sentido, pode-se inferir quão grande e urgente é a necessidade da escola trabalhar de maneira afetiva com a família, a comunidade e os/as alunos/as, trazendo para sala de aula e para o espaço escolar como todo, o comprometimento de se trabalhar as questões que envolvem todos os grupos que são discriminados na sociedade, no caso de nosso estudo, pensando em discutir as relações raciais que são construídas no entorno desse espaço.

Assim, o ensino ofertado na escola tem que contestar as práticas que legitimam uma sociedade estruturada na base de relações firmadas em práticas discriminadoras e preconceituosas, caso contrário, a instituição escolar continuará marcada pelas relações hierarquizadas e hierarquizantes, trabalhando como espaço de reprodução social, onde cabe aos alunos excluídos apenas a posição de inferioridade.

Alunos/as chegam ao espaço escolar esperando um ambiente acolhedor, onde possam interagir com outras pessoas, esperam encontrar um ambiente diferente, muitas vezes daquele encontrado no espaço familiar, uma vez que muitos não possuem um laço afetivo em suas famílias. Porém, a escola vê-se ancorada num processo de ensino que, muitas vezes, acaba por desvalorizar a vida pessoal de alguns dos seus alunos, o que pode comprometer seu desenvolvimento cognitivo, social, intelectual, psicológico. Desta forma, a função oficial/formal da escola é de proporcionar aprendizados de saberes acadêmicos, mas ensinar também que devemos respeitar uns aos outros, amar o próximo, pois a apropriação destes valores influencia diretamente na formação da identidade da pessoa, preparando-a para conviver em sociedade.

A educação pode ser um fator de transformação social, desde que tenha em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos presentes em sua realidade, evitando tornar-

se um fator de exclusão social (DELORS, 1999). Percebe-se que a escola, por ser uma instituição que forma pessoas para atuar na sociedade, é um espaço propício para que aconteçam muitas transformações sociais, porém a educação sozinha não pode transformar a sociedade (FREIRE, 1996), pode sim, agir coletivamente com outros setores sociais, como a família, a igreja, os movimentos sociais.

Dessa forma, é de extrema importância observar os tipos de relações que vêm sendo construídas na escola, e a consonância que a mesma tem com a família, pois se há uma construção de relações de maneira positiva, percebe-se que o ambiente escolar torna-se um espaço de harmonia, amizade, em que alunos/as aprendem a respeitar as diferenças existentes entre si. Temos este ponto como argumento referencial para a discussão desta pesquisa.

É mister trazer para esta discussão alguns questionamentos sobre o conhecimento que vem sendo construído no cenário educacional brasileiro atual: Como a escola vem contribuindo para a formação de cidadãos críticos? A escola pode ser considerada como um espaço que, ao mesmo tempo, inclui e exclui as pessoas? O que vem sendo feito na educação para se valorizar a diversidade cultural? Como as relações vêm sendo pensadas nos planejamentos e currículos escolares?

E o grupo dos afrodescendentes? Por que a sociedade brasileira não admite ter preconceito racial? E a instituição escolar, legitima as práticas discriminatórias que têm praticado com os grupos minoritários na sociedade? Silva (2010, p. 13) completa, afirmando que:

As comunidades afrodescendentes e indígenas precisam ser beneficiadas pelo conhecimento das suas raízes histórico-culturais e a escola precisa se voltar para estas comunidades para não ficar alheia à realidade étnico e sociocultural brasileira. Há de se fazer um caminho de aproximação e valorização das comunidades e, conseqüentemente, do alunado oriundo destes segmentos. O conjunto das Leis evidencia a necessidade de uma busca de controle e combate à situação discriminatória em que se encontram as populações negras ou afrodescendentes e as comunidades indígenas; ambas, historicamente, discriminadas pelos colonizadores, escravizadas, expropriadas da sua dignidade de seres humanos. Numa sociedade racista como o Brasil, podemos esperar práticas educativas que sejam inclusivas? A escola pode contribuir para que o país seja verdadeiramente democrático?

Discutir as relações sociais construídas na escola entre as crianças afrodescendentes e as não afrodescendentes e suas professoras, torna-se importante, principalmente, pelo fato de que a sociedade brasileira não admite ser preconceituosa, assim como a escola muitas vezes não percebe ou silencia as práticas discriminatórias presentes em seu espaço. Assim, nos diz DaMatta (1997, p. 43) que:

Desse modo, o nosso preconceito seria muito mais contextualizado e sofisticado do que o norte-americano, que é direto e formal. A consequência disso, sabemos bem, é a dificuldade de combater o nosso preconceito, que em certo sentido tem, pelo fato de ser variável, enorme e vantajosa visibilidade. Na realidade, acabamos por desenvolver o preconceito de ter preconceito.

Ao negarem essa situação, sociedade e escola não se assumem como espaços racistas, e “[...] a educação impõe, a si mesma, o dever de fazer de cada um de nós alguém; alguém com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade, os cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto, em cada um de nós [...]” (FERRE, 2011, p. 196), porém esses cânones estão relacionados à cultura dominante, que é representada pelos eurodescendentes, o que acaba novamente por coloca-los em situações de superioridade.

Cultura que impõe aos afrodescendentes situações constrangedoras e discriminatórias, porque ao longo de toda a vida escolar enfrentam situações de exclusão e desrespeito no ambiente escolar. Sobre isso, Rocha, Batista e Boakari (2013, p. 184), nos apresentam que:

Percebemos como faltam informações, discussões, debates, e até mesmo conversas sobre esses assuntos, que nem são explorados nas escolas. E assim, as crianças crescem sem saber da importância de um povo, de uma cultura, dos costumes, das identidades, e que um grupo de seres humanos não é melhor que o outro, pois como é comprovado biologicamente, “raça” só existe uma, e essa é a raça humana. Podemos então dizer que o preconceito é de cor, de marca? O preconceito é histórico e universal.

Através da educação é possível haver transformação? Esta nossa escola tem embasamento para isso? Ou está apenas reforçando os preconceitos já existentes na sociedade?

Deveria ser um espaço fundamental na construção da identidade dos educandos, desde crianças até a fase adulta, e é preciso ter muito cuidado, porque “[...] a construção de uma identidade social, então, como a construção de uma sociedade, é feita de afirmativas e de negativas diante de certas questões.” (DAMATTA, 1997, p. 17), tudo o que for ensinado poderá contribuir na formação, positivamente ou negativamente.

Na fase da infância, todas as situações que acontecem na vida das crianças afrodescendentes, desde as brincadeiras a ofensas mais sérias, ou simplesmente o silenciamento e a negação no espaço escolar, que são parte das experiências vividas, podem deixar marcas frustrantes e indelévels na criança afrodescendente, Rodrigues (2012, p. 18) afirma que:

Estamos conscientes de que, antes mesmo de começar a frequentar a escola, apesar da antecipação desse processo nos tempos atuais, a criança está exposta ao já mencionado desequilíbrio étnico-racial no universo imagético presente na sociedade, que também condiciona um processo educativo. Porém, não concebemos a sociedade separada da escola. Ambas se refletem e, a partir daí, modificam-se.

Dessa maneira, o processo educacional pode trazer constrangimentos variados para todos/as os/as alunos/as que sofrem qualquer tipo de preconceito na escola. No caso dos/as afrodescendentes isso pode tornar-se ainda mais fortalecido, pois ainda configuram-se como um grupo social que enfrenta situações de preconceito, discriminação e racismo. Em relação a isso, Gonçalves e Silva (2006, p. 29) nos convidam a refletir:

A partir daí podemos nos perguntar: seria possível pensar as políticas públicas em consonância com os problemas étnicos da sociedade? Ao se buscar reduzir as desigualdades sociais, ou combater as injustiças por meio de políticas sociais estaria o Estado atendendo as reivindicações específicas dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos deficientes físicos e assim por diante? E se assim fosse, ao atender as demandas desses grupos, estaria o Estado praticando a justiça social?

Relembrando o período em que os afrodescendentes foram escravizados, o que durou séculos, podemos afirmar que o racismo ficou incrustado na nossa história e constituiu um padrão de dominação que até os dias atuais não foi superado, assim como contribuiu para a afirmação no inconsciente coletivo da falsa convicção de inferioridade do afrodescendente (CANDAUI, 2003).

O referido contexto tem forte influência no atual Quadro educacional que continua por reproduzir um ensino que predominantemente mostra o lado dominante da história, que sempre é ilustrado pelos não afrodescendentes, e paradoxalmente, apresenta os afrodescendentes, quase sempre em situações negativas e em posições inferiores na sociedade. Mas, para alguns brasileiros a escola tem um poder de transformação social, que pode até ajudar a corrigir as desigualdades sociais e lançar mão de novos caminhos para os processos de transformação para a sociedade (BOAKARI, 1994). Em relação a essa situação Cunha Júnior (2008, p. 229) acrescenta que:

Tem sido posição do coletivo de educadores negros considerar a evasão, a repetência e os baixos desempenhos como responsabilidade do sistema educacional e que são fatos construídos e produzidos dentro do próprio sistema de educação. Essa preocupação particular com a educação dos afrodescendentes é antiga, se manifesta dentro de associações das comunidades negras desde o começo do século. Entretanto, só a partir de 1978, a explicitação dos problemas ganhou novos contornos associados à pesquisa acadêmica. No nosso enfoque, o desempenho social e educacional dos afrodescendentes faz parte de um sistema perverso, de facetas múltiplas e de natureza ideológica resultante do estado atual das relações

interétnicas, ou seja, os insucessos são programados, estão edificados em uma lógica da inclusão diferenciada e controlada por diferentes grupos étnicos na sociedade nacional.

Dialogando com o autor, inferimos a ideia de que a educação para os afrodescendentes é discriminatória e excludente sim, pois a escola não consegue, ainda, oferecer um processo de ensino e aprendizagem igualitário e democrático, em que todos os grupos sociais sejam incluídos e aceitos.

Na maioria dos livros didáticos não há referência positiva, os/as outros/as alunos/as que não são afrodescendentes sentem-se muito mais acolhidos no espaço da escola, além do mais, os professores, em grande parte, não são preparados para lidar com situações preconceituosas, isso reforça a dificuldade para o afrodescendente assumir sua identidade, pois não vê algo positivo com que possa se relacionar na escola. Mas essa realidade precisa mudar, sobre isso Boakari (2003, p. 25) designa que:

O Brasil é um país de características diversas e de povos diferentes. A fim de aproveitar esta diversidade como matéria prima na construção de uma sociedade renovada, brasileiros precisam se conhecer como uma aglomeração de grupos raciais, étnicos, culturais, históricos, econômicos (classes sociais), e políticos. Esta tarefa é primordial porque sem saber-aceitar o que somos, difícil será determinar o nosso futuro. Os diferentes processos de socialização (tipos de educação) têm que assumir este desafio com entusiasmo, se quisermos permanecer fiéis à responsabilidade de ajudar a construir um mundo novo – mais igual, menos desumano, mais brasileiro.

Nos processos de socialização, devemos enfrentar as mudanças com firmeza e determinação para contribuir significativamente para as mudanças no entendimento dos alunos sobre as histórias que são apresentadas para eles. Principalmente porque “[...] ainda hoje, com mais de um século depois da abolição *da escravatura* as desigualdades e desvantagens dos afrodescendentes, geradas pelo regime escravista, são presentes na sociedade contemporânea.” (ROCHA; BATISTA; BOAKARI, 2013, p. 185, grifo nosso), mesmo assim, não é possível que queiramos usar o tempo como justificativa para a existência do preconceito, racismo e discriminação. As/os afrodescendentes continuam sofrendo, pois “[...] são tão intensas as mudanças ao longo do século que não nos cabe, na atualidade, buscar explicações da conjuntura presente apenas no escravismo criminoso.” (CUNHA JÚNIOR) 2008, p. 237).

A reflexão sobre a diversidade cultural influencia no processo de ensino e aprendizagem que ofertamos em nossas escolas: será que vamos ficar o tempo todo culpando a escravidão? Ou será que podemos contribuir para que isso mude? A escola pode contribuir

com essa mudança, através de práticas pedagógicas menos excludentes? O que cada um/a de nós professores/as podemos fazer para contribuir com um ensino mais justo e democrático?

No que se refere à ausência de discussão sobre esse assunto na escola, podemos tomar como embasamento Nascimento (2001, p. 124) ao sustentar que “[...] a imagem distorcida da África, ou sua omissão, nos currículos escolares brasileiros legitima e ergue como verdade noções elaboradas para reforçar a supremacia branca e a dominação racial”. Essa distorção tem um reflexo muito negativo na formação e construção da identidade das crianças e jovens afrodescendentes e eurodescendentes, enfatizando o silenciamento escolar. Para Boakari (2003, p. 26) “[...] os dados escolares mostram melhorias, mas os problemas das discriminações presentes nos livros didáticos, nas atitudes e práticas dos (as) professores (as) e administradores (as) ainda fazem o nosso cotidiano escolar”.

Todas as questões que dizem respeito à nossa sociedade estão inseridas na escola, cenário onde a inferioridade dos grupos excluídos continua sendo manifestada na “[...] forma do preconceito à brasileira, ou seja, um preconceito sutil, disfarçado, com vergonha de ser preconceito.” (CANDAU, 2003, p. 21).

Tomemos como base DaMatta (1997, p. 46) que aborda o “racismo à brasileira”:

É que primeiramente devemos ressaltar como as sociedades igualitárias engendram formas de preconceito muito claras, porque sua ideologia negava o intermediário, a gradação e a relação entre grupos que deveriam permanecer separados, embora pudessem ser considerados teoricamente iguais. Tal fato não existiu na sociedade brasileira e até hoje tem débil aceitação social. Realmente, estou convencido de que a sociedade brasileira ainda não se viu como sistema altamente hierarquizado, onde a posição de negros, índios e brancos está ainda tragicamente de acordo com a hierarquia das raças. Numa sociedade onde não há igualdade entre as pessoas, o preconceito velado é forma muito mais eficiente de discriminar pessoas de cor, desde que eles fiquem em seu lugar e “saibam” qual é ele.

Para DaMatta (1997, p. 47):

Assim, o “racismo à brasileira”, paradoxalmente, torna a injustiça algo tolerável, e a diferença, uma questão de tempo e amor [...] de fato, é mais fácil dizer que o Brasil foi formado por um triângulo de raças, o que nos conduz ao mito da democracia racial, do que admitir que somos uma sociedade hierarquizada.

Claro que poderíamos ter uma democracia racial no Brasil se estivesse fundada em uma base em que os cidadãos fossem todos iguais perante a lei.

Analisando o processo de ensino que vem sendo trabalhado nas instituições escolares, podemos inferir que a função social das escolas vai muito além de ensinar o que está descrito nos livros, no tocante à história da África. A metodologia utilizada na escola tem

poder para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, ao tempo que pode ser reprodutora, também pode e deve atuar como espaço de construção do conhecimento, como nos diz Freire (1996), pensando um processo de ensino mais questionador. Como professores/as “[...] temos de estar atentos/as, sobretudo, para nossa linguagem procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.” (LOURO, 2011, p. 68).

Dessa forma, o grupo dos professores precisa ter conhecimento sobre os conteúdos discutidos na escola, buscando maneiras para problematizá-los, oportunizando as crianças a conhecerem a história de seu povo, de sua cultura. Levando um aprendizado que valorize as diferenças, que acima de tudo seja significativo para o/a aluno/a.

No caso dos/as alunos/as afrodescendentes ou de outros pertencentes aos grupos minoritários, o uso da linguagem tem ainda mais influência, pois esses grupos já são historicamente discriminados pela sociedade, e ao chegar à escola esperam obter um tratamento mais digno-humano e que trate dessas questões de outra maneira, porém o sistema educacional acaba por reforçar estereótipos negativos.

Louro (2011, p. 62) discorre que “[...] a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui [...]”, ela simplesmente dita o conhecimento a ser aprendido, negando a possibilidade dos/as alunos/as expressarem mais as suas opiniões.

O ensino ofertado em muitas de nossas escolas tem sido cada vez mais mecânico e não tem valorizado os conhecimentos dos quais são construídos fora dos espaços institucionais. Mesmo sabendo “[...] que a escola tem por principal tarefa na nossa sociedade a democratização dos conhecimentos, garantindo uma cultura de base para todas as crianças e jovens [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 27), ainda há muita complexidade para se desenvolver um ensino que promova a igualdade de oportunidades para todos/as alunos/as, de modo que se estimule a interação e se respeitem as diferenças e individualidades de cada um. Silva (2000, p. 97) acrescenta ainda que:

O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular.

Por isso mesmo, a escola precisa preocupar-se com um ensino que promova uma interação com mais humanidade e dignidade entre as pessoas, trazendo mais debates sobre questões sociais e temáticas que envolvam todos os grupos sociais deste espaço.

Pensar em um contexto de ensino e aprendizagem que ajude nos processos de transformação social, formando crianças e jovens cada vez mais questionadores é extrapolar os muros da escola, é valorizar a cultura de origem de cada criança, nesse quadro é viável apresentarmos o pensamento de Boakari (1994, p. 23) ao afirmar que:

Acima de tudo, os professores que utilizam materiais didático-pedagógicos sem nenhuma preocupação crítica com a adaptabilidade humanística teriam a sua parcela de contribuição na manutenção e transmissão de valores e crenças nacionais que compõem as forças sócio-culturais, que cotidianamente lutam contra a pessoa da criança negra, e contra o desenvolvimento de uma postura mais positiva em relação aos membros de seu grupo étnico-racial.

O/a professor/a que se omite a trabalhar com essas questões étnico-raciais em seus planejamentos pode contribuir no processo de transmissão de imagens estereotipadas sobre os afrodescendentes, indígenas, deficientes, mulheres, por exemplo, pode desenvolver um processo de ensino bastante excludente.

Contribuindo com essa discussão, Alexandre (2010, p. 20) também fala sobre o comportamento omissivo do professor em relação aos materiais didáticos e em situações de discriminação racial que, na maioria das vezes, “[...] é decorrente do despreparo do mesmo para lidar com essas situações: muitos justificam sua falha atribuindo a culpa a sua formação superior”. Mas essa justificativa não pode ser fator determinante para evitar um trabalho pedagógico que discuta as questões étnico-raciais na escola.

Uma parcela significativa dos/as professores/as reproduz em sua prática pedagógica elementos integrantes da cultura racista, como se estes/as estivessem aquém das problemáticas sociais, especialmente no que se refere às relações inter-raciais e acabam reproduzindo frases e explicações que expõem os seus preconceitos e suas precariedades de formação e informação (CUNHA JÚNIOR, 2008).

A partir dos anos 1960, temos como base legal documentos importantes que instituem na educação a obrigatoriedade de estudos nos quais se incluam temáticas voltadas para valorizar a diversidade cultural e as questões étnico-raciais, como a LDB de n. 4.024 (BRASIL, 1961).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), no título sobre Educação afirma que a educação abrange todos os espaços sociais, envolvendo

tudo o que nos rodeia, e por esse motivo o ensino ofertado na escola não deve priorizar alguns conteúdos em detrimento de outros. No art. 32, inciso III, tem como um dos objetivos do ensino fundamental “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores [...]” (BRASIL, 1996), logo a escola tem a responsabilidade de instigar seus alunos a conhecerem valores ligados a comportamentos éticos.

Mesmo com a instituição da LDB, ainda é difícil trabalhar, efetivamente, com os alunos discussões sobre questões que se referem à condição econômica, questão racial, preconceito, exclusão, diferença, enfim, todas as questões que comprometem diretamente a formação dos/as alunos/as, sejam crianças, adolescentes, ou adultos.

Em 1997, foram instituídos os PCN’s e o volume de n. 10 intitulado “Pluralidade cultural e Orientação Sexual-Temas transversais”, na sua 1ª parte destaca que “tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão” (1997, p. 21). Assim, os PCN’s apresentam-se como mais um referencial que dá suporte à escola para valorizar a história do nosso país, dentre essas questões, destacando também a valorização dos afrodescendentes.

Em janeiro de 2003 entrou em vigor a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003). Em março de 2004, o Conselho Nacional de Educação institui as “[...] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana [...]” (BRASIL, 2004), com esse documento é notório que a relevância do estudo dessa temática não importa apenas aos afrodescendentes, mas a todos/as brasileiros/as, uma vez que fazemos parte de uma sociedade pluriétnica e racial, e devemos ser capazes de construir uma sociedade democrática. Temos ainda acrescida a todas essas leis e documentos, a Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008).

Dessa forma, partilhamos a ideia de que a escola deve efetivar nas práticas diárias as leis acima descritas, assim os/as professores/as estariam atuando como educadores/as críticos/as e formadores/as de opiniões, disponibilizando para os/as alunos/as um processo de aprendizagem em que eles/as sintam-se à vontade para falar e discutir sobre as questões que lhes causam inquietação.

Confirmando o pensamento de Louro (2011, p. 68), “[...] é indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientem nosso trabalho [...]”, precisamos discutir os escritos dos livros didáticos existentes e provocar mudanças nos próximos, devemos potencializar mais as discussões e conduzir o

processo de ensino e aprendizado valorizando o que Santos (2006) chama de “ecologia dos saberes”, em que todos os saberes produzidos não só na escola, mas em todos os espaços e todas as culturas são igualmente importantes e explicitamente valorizados.

Na escola, quando há um ensino mecânico, a formação intelectual das crianças, adolescentes e jovens fica comprometida, pois não se preocupa em oferecer discussões que valorizem a todas de maneira igualitária, nas palavras de Rodrigues (2007, p. 28), isso acontece por que:

Mesmo com a existência de orientações oficiais como LDB e PCN, percebe-se que esse ainda não é o espaço voltado para a valorização dos alunos negros, dificultando-lhes a construção e aceitação de uma identidade do ser negro. A escola brasileira não possui igualmente uma prática pedagógica para tratar as diversidades não apenas dos alunos não-negros, mas também daqueles de outras etnias (índios, orientais, judeus)”.

Nesse sentido, percebemos que o processo educacional acaba por ficar comprometido, porque os/as professores/as e os demais envolvidos no espaço escolar não conseguem atender de forma igualitária a todos/as os/as alunos/as.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 11):

As políticas públicas voltadas para a educação dos negros (*afrodescendentes*) devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação profissional (grifo nosso).

Por isso, nas Diretrizes são privilegiadas as discussões sobre a educação para as relações entre brancos e negros, designadas relações étnico-raciais, impondo aprendizagens entre eles, “[...] troca de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime [...]” (BRASIL, 2004, p. 14), dessa maneira desenvolvemos um ensino na perspectiva de valorização das pessoas.

Ainda discutindo sobre o respeito que os/as estudantes precisam aprender na escola, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990, p. 4) Art 5º “[...] nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação [...]”, portanto é direito da criança e do adolescente serem respeitados em qualquer ambiente onde

estejam inseridos, principalmente na escola, por ser “[...] considerada como um espaço social do aprendizado e do saber.” (RODRIGUES, 2007, p. 29).

É necessário assim, promover na escola um ambiente que propague ideais de respeito, onde cada um possa afirmar sua identidade, independente da cor da pele, condição social, ou raça. Dessa maneira, discutimos sobre o que ensinar, o que aprender na escola. Muitos são os pontos que nos inquietam: Como são as relações raciais no espaço escolar, e como ele contribui para a formação da identidade dos/as alunos/as afrodescendentes, em especial as crianças? Que implicações a escola traz sobre as visões sociais que o currículo oficial propõe na vida do/a estudante afrodescendente?

Assim, a escola pode tornar-se um espaço de inculcação dos valores dominantes. Para Bourdieu e Passeron (1982) a escola é tida como um local, uma instituição que reproduz a sociedade e seus valores e que efetiva e legaliza as desigualdades em todos os aspectos. Assim, de modo bem sutil, através de uma imposição cultural, os sujeitos são envolvidos com uma espécie de submissão aos interesses capitalistas. E negar essas questões na escola pode contribuir para a acentuação da exclusão social em outros espaços sociais também.

Mas, até que ponto a escola estaria correspondendo a tais atribuições? Um dos aspectos que dão margem a esse tipo de questão é a observação do método de ensino adotado pela instituição, que, algumas vezes, desconsidera a pluralidade cultural presente em sala de aula.

A falta de discussão, a negação e o silenciamento escolar acentuam os preconceitos, as críticas, situações de deboche, de brincadeiras de mau gosto, isso se torna insuportável, e faz com que as crianças afrodescendentes sofram muito, principalmente porque “[...] tomam consciência social da cor da pele pela via do racismo, nas instituições de ensino [...]” (CUNHA JÚNIOR 2008, p. 233), enfim, muitas situações, ditas comuns, podem tornar-se alvo de grandes problemas pessoais e sociais para os sujeitos discriminados.

Os ensinamentos repassados na escola devem almejar a formação de cidadãos atuantes na sociedade, que valorizem a diversidade, respeitem os afrodescendentes, os indígenas, os deficientes, as mulheres. Do contrário estará oferecendo uma inclusão simbólica, em que a criança afrodescendente tem acesso à matrícula e à sala de aula, mas não é aceita em um sentido mais amplo. Mas algumas pesquisas têm mostrado que a escola está superando essas dificuldades, exemplo disso foi apresentado no capítulo 1 com a descrição de trabalhos que demonstram a superação da escola.

Dessa forma, terão dificuldade de inserção e permanência no espaço escolar, desencadeando sensação de exclusão, tudo isso fere a autoestima, principalmente se “[...] o

racismo na escola vem camuflado nas brincadeiras maldosas, nos gestos e atitudes dos agentes [...]” (SILVA, 2010, p. 168), e a identidade estruturada durante a socialização “[...] terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos sobre os afrodescendentes, continuamente em favor dos eurodescendentes, suas práticas e seus valores.” (CAVALLEIRO, 2008, p. 19).

Se a escola realmente não trabalha de forma inovadora, a sensação de rejeição pode desencadear mais sensações negativas na criança afrodescendente, e acaba por ser reforçado, através da apresentação de imagens caricatas em cartazes, ausência dos afrodescendentes nos livros didáticos que em geral vêm ilustradas por famílias eurodescendentes, ou ainda imagens que representam dor e tristeza sofridas pelos afrodescendentes em muito momentos da história do Brasil.

Nesse sentido, é muito difícil para uma criança afrodescendente querer se afirmar como tal, se não vê nada de positivo que possa espelhar-se na escola, por isso, a educação precisa potencializar a contribuição dos afrodescendentes para a sociedade, mostrando suas produções culturais, movimentos de luta, conquistas, enfim, apresentar para todas as crianças na escola, independente se serem afrodescendentes ou não, a riqueza desse povo. A esse respeito, Gusmão (2003, p. 95) comenta que:

É aqui que a pluralidade cultural de grupos étnicos, sociais ou culturais necessita ser pensada como matéria-prima da aprendizagem, porém nunca como conteúdo de dias especiais, datas comemorativas ou momentos determinados em sala de aula. Fazer isso é congelar a cultura, reificá-la, transformá-la em recurso de folclorização, e como tal acentuar as diferenças. Nesse processo, rompe-se a possibilidade de comunicação e de aprendizagem para reforçar os mecanismos discriminatórios e a desigualdade, instaurando a impossibilidade da troca e dos processos de equidade entre sujeitos diferentes.

Apesar de muito já ter se avançado nessas discussões, em geral, ainda há uma ausência de conteúdos que problematizem a questão do afrodescendente nos currículos escolares. Sobre isso, Romão (2001, p. 163) faz um apontamento pertinente para essa discussão:

Nesse sentido, faz-se necessário romper com os preconceitos e estereótipos, rejeitar estigmas e valorizar a história de cada um. Por vezes, em sala de aula, somos levados a concluir que ensinar é transmitir conhecimentos para alguém que nada sabe. E esquecemos que as pessoas, e as crianças em especial, têm uma vida antes e fora da escola. Uma prática pedagógica que promova a auto-estima necessariamente necessita estar comprometida com a promoção e com o respeito do indivíduo e suas relações coletivas.

Valorizando as particularidades de cada um/a, torna-se mais compreensível “[...] a questão das diferenças em suas manifestações (as significações) variadas, especialmente nas conseqüências cotidianas, hoje faz parte da vida de todas as pessoas [...]” (BOAKARI, 2013, p. 2), sendo que as relações nas quais estamos inseridas são fundamentais nessa construção.

As vivências no espaço social, histórico influenciam diretamente na formação do indivíduo. O olhar do outro é de fundamental importância para a construção do “eu”, e assim cada um vai constituindo-se como sujeito. E essa transformação acontece significativamente no espaço escolar, onde o sujeito permanece boa parte da sua vida.

Um ensino que acontece de maneira engessada, dificilmente irá contribuir para a formação de sujeitos que respeitam e aceitam as diferenças entre si, para mudar esse quadro, ou pelo menos tentar causar impactos positivos na abordagem que a escola faz sobre as questões raciais, é necessário que esta inove as práticas no tocante às etnias, investindo na busca de estratégias que atendam às necessidades específicas de alunos afrodescendentes, estimulando nos níveis cognitivo, cultural e físico.

Nesse sentido, o Movimento Negro trouxe grandes contribuições para o campo educacional brasileiro, a primeira refere-se à denúncia de que a escola reproduz o racismo presente na sociedade, a segunda refere-se à ênfase no processo de resistência negra, a terceira refere-se à centralidade da cultura, a quarta contribuição relaciona-se ao fato de existirem diferentes identidades, em que permanece o caráter homogeneizador da escola (GOMES, 1997), infelizmente, “o desconhecimento na sociedade e na história da educação brasileira de proposta pedagógica desenvolvida pelo Movimento Negro no Brasil, nos sistemas de ensino, se apresenta como um problema a ser superado.” (LIMA, 2004, p. 27).

No ensino fundamental, quando se estuda, por exemplo, a disciplina de História, e outras disciplinas que poderiam abordar questões relacionadas às camadas sociais, à política, formação da sociedade brasileira, o que é estudado, de fato, é o período colonial apresentando conteúdos que valorizam o poder dominante, mostrando apenas um lado da história, representando imagens nas quais os afrodescendentes sempre estão escravizados vivendo em péssimas condições. É muito raro encontrar nos livros uma imagem que retrate algo de positivo referente ao afrodescendente, desta forma, como a criança afrodescendente poderá ver-se nessa realidade? Para Rodrigues (2012, p. 49):

Se o racismo brasileiro atua de forma velada e extrajudicial, ou seja, exclui o negro sem precisar pronunciar a palavra raça, o racismo na infância é ainda mais velado e ignorado, pois não se concede espaço para as vozes das vítimas – as crianças negras. Sendo assim, analisar imagens que circundam o universo infantil é, pensamos, uma

intervenção estratégica para a erradicação do racismo, uma vez que estamos convencidos de que esse fenômeno é reproduzido, sobretudo, no âmbito do imaginário.

Considerando a afirmação da autora, entendemos que o tipo de representação apresentada nos livros deixa transparecer o modo como o adulto quer que a criança veja o mundo.

A escola, algumas vezes, trabalha com se fosse, unicamente, um sistema reprodutor de informações. Sendo que, estudar a história do país é de suma importância, para que possamos compreender os tempos históricos e a atualidade em quem vivemos, mas faz-se necessário também que os professores levem para as salas de aula abordagem sobre as lutas travadas pelos povos negros, sua cultura, gingado, a força de resistência, e explorem assuntos como o racismo, pois enquanto esse tema não for trabalhado de maneira abrangente, mais se reproduz a ideia de que existe uma raça inferior. Abramowicz, Barbosa e Silvério (2006, p. 25) falam dessa necessidade de ampliar esses temas, pois:

Nesse sentido, se quisermos compreender a complexa trama entre diversidade cultural e currículo, teremos de enfrentar o debate sobre as desigualdades sociais e raciais em nosso país. Teremos de entender o que é a pobreza e como ela afeta de maneira trágica a vida de uma grande parcela da população. E ainda devemos refletir sobre o fato de que, ao fazermos um recente étnico-racial, veremos que as pessoas negras e pobres enfrentam mais e maiores preconceitos e dificuldades em nosso país.

Buscando a superação desses preconceitos e dificuldades, os/as afrodescendentes sempre lutaram e lutam pelo direito de terem sua história valorizada. Em resposta a esses movimentos, o Governo Federal tem criado propostas de trabalho para efetivar essas questões.

A Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003) foi instituída há mais de dez anos e ainda é trabalhada na maioria das escolas de forma pontual, apenas levada em consideração quando há um fato relacionado à história dos africanos que mereça de fato ser discutida, o mesmo acontece o mesmo em relação aos PCN's. Em relação a essa realidade, Silva (2010, p. 170) acrescenta em relação a esse contexto que:

[...] o silenciar quanto à história e à cultura afro-brasileira, a repetição de imagens estereotipadas e do discurso de que os negros(as) são incapazes, indolentes, que nada produzem, na escola, levam a pessoa negra a se convencer de que assim o é, e isso vai se cristalizando na vida, deixando perder a percepção do mundo e de estabelecer relações com os seus iguais para a libertação de si mesmo.

Refletindo sobre o pensamento da autora, inferimos que a ausência das discussões sobre as questões étnico-raciais na escola fortalecem realmente a cristalização desses estereótipos negativos, e compromete o aprendizado das crianças afrodescendentes, que não conseguem reconhecer-se dentro do espaço escolar, ou quando se veem, só associam a si próprias imagens depreciativas, isso fere a autoestima e influencia o desempenho na escola. “A escola brasileira não possui igualmente uma prática pedagógica para tratar as diversidades não apenas dos alunos não-negros, mas também daqueles de outras etnias (índios, orientais, judeus).” (RODRIGUES, 2007, p. 28).

Para que a escola possa transformar seu posicionamento em relação ao preconceito racial e à discriminação, é necessário que toda a comunidade escolar possa assumir um compromisso social e pedagógico de superar o racismo, compreendendo-o à luz da história e da realidade social e racial.

Precisamos continuar refletindo sobre as relações sociorraciais no ambiente escolar, a seguir apresentamos essa discussão, no sentido de contextualizar também como os acontecimentos na escola influenciam na vida de toda a comunidade escolar. Apresentamos no tópico que segue uma abordagem teórica sobre as questões relativas às relações sociorraciais que acontecem na escola.

### **3.3 Relações sociorraciais na escola: as realidades de algumas/ns brasileiras/os**

A experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura do mundo.

(ELIANE CAVALLEIRO)

Chamamos de relações sociais todas as interações e ligações que se estabelecem entre as pessoas, ou por interesses individuais ao longo de sua vida. É inato ao ser humano relacionar-se com o outro, organizar-se em grupos e estabelecer relações, as quais são necessárias para a vida em sociedade. As relações raciais configuram-se como aquelas em que o envolvimento entre as pessoas é influenciado diretamente pelo pertencimento racial, preconceitos e discriminações.

Visto que a escola ainda não trabalha efetivamente com um currículo que valorize todas essas questões, onde, a construção do conhecimento acontece de forma linear, utilizando o princípio de que o ensino sempre deu certo dessa forma, e não é preciso mudar, certas

questões que refletem discriminação ou preconceito, também não são tidas como algo tão importante assim. Tudo isso compromete o processo de socialização, realçando relações de poder, nas quais o padrão dominante destaca-se, e os grupos excluídos são deixados em segundo plano.

Atualmente a sociedade brasileira enfrenta muitas dificuldades no que refere a aspectos relacionados ao preconceito, discriminação racial, racismo, enfim, são muitos os espaços, em que essas questões estão de fato inseridas na nossa realidade.

Nesse contexto, destacamos então, o espaço escolar, como sendo um dos locais, em que essas relações são notadas de maneira mais próxima a todos/as nós. Para Alexandre (2010, p. 47):

Um ambiente escolar pode ser descrito, superficialmente, como composto por crianças, professores e agentes que zelam de uma forma ou de outra, para a promoção da aprendizagem e/ ou segurança dos alunos dentro do espaço escolar, seja por meio das aulas, conteúdos, metodologias, avaliações, enfim, há uma prática didática que envolve conhecimentos e relações interpessoais.

Na instituição escolar, ao tempo que se ensinam conteúdos didáticos, ensinam-se valores, posturas a serem internalizadas, criam-se amizades e intrigas, constroem-se relações, enfim, muitas são as tensões que acontecem. Torna-se necessário compreender também o processo de socialização das crianças com o mundo que lhe rodeia, levando em consideração as constantes mudanças que nossa sociedade vem enfrentando, a influência das tecnologias, o acesso rápido das informações e o próprio processo de globalização. Sobre isso, Cavalleiro (2008, p. 11) descreve que:

A necessidade de aprofundar o estudo da questão étnica mostra-se, ainda, indispensável, diante do atual processo de globalização, uma vez que este aproxima culturas e povos distantes, ao mesmo tempo em que parece facilitar o reaparecimento de movimentos de xenofobia e de racismo que se imaginava enfraquecidos. [...] A globalização mundializou o debate sobre o racismo, preconceito e discriminação, em especial nas sociedades multiétnicas, como a brasileira.

Nesse sentido, é preciso pensar em como fazer para que a escola e família estejam juntas e engajadas para analisar e socializar essas questões, pensar também na promoção de um ensino que renove em suas práticas o conteúdo a ser apresentado para os seus alunos de maneira que possam ser abordadas diariamente questões relacionadas com suas vivências e com os problemas que a sociedade enfrenta, não apenas para um futuro na escola, mas na realidade atual do dia a dia.

Para Cavalleiro (2008, p. 16), “[...] assim, interagindo com os outros, a criança aprenderá atitudes, opiniões, valores a respeito da sociedade ampla e, mais especificamente, do espaço de inserção de seu grupo social [...]”, logo, as instituições sociais em que a criança mais vai desenvolver esses questionamentos e posicionamentos é na família e na escola, que são os mediadores primordiais desse processo de aprendizagem, e não é interessante continuar apresentando uma socialização através de um ensino que exclua, que silencie determinadas questões, simplesmente decidindo porque e para quem é melhor não discutir ou falar sobre determinados assuntos.

Bourdieu e Passeron (1982) definem que a ação pedagógica que acontece na escola, reproduz a cultura dominante, reproduzindo também as relações de poder de um determinado grupo social. O ensino encarnado na ação pedagógica tende a assegurar o monopólio da violência simbólica.

Diante dessa premissa, precisamos pensar em uma escola que garanta a permanência, sucesso e acolhimento para todas as crianças, inclusive às que pertencem aos grupos excluídos e minoritários, oportunizando a construção de relações menos conflituosas, favorecendo um ambiente em que a criança afrodescendente sintam-se à vontade, sobre isso, Monteiro (2011, p. 31) acrescenta que:

Quanto ao dever de reconhecer positivamente a permanência da criança negra no cotidiano escolar, as instituições educacionais têm se mostrado omissas, convergindo essa situação para seu afastamento do Quadro educacional. O acesso e a permanência no sistema de educação é direito de todo cidadão e o espaço escolar deve estar preparado para receber as crianças negras, que são maioria no país.

Percebe-se que a maneira como a escola recebe e acolhe as crianças afrodescendentes diariamente, vai influenciar na sua vida pessoal, nas relações que são construídas a partir desse ambiente e fora dele. Além do mais é preciso compreender que as crianças convivem em outros espaços, que contribuem para o processo de formação das mesmas.

A existência de uma relação de consonância, ou pelo menos de convívio estreito entre família e escola é importante, para que as discussões que aconteçam nesses espaços tenham sentido para as crianças, em que família e escola utilizem linguagens semelhantes, para contribuir na formação da identidade da criança sem tantos conflitos.

Sobre isso, Cavalleiro (2008, p. 18) afirma que “[...] a ausência de relação entre família e escola impossibilita ambas as partes, a realização de um processo de socialização que propicie um desenvolvimento sadio [...]”, logo, é necessário que haja uma relação entre

essas duas instituições para que possam comungar da construção e socialização de experiências contribuindo para o desenvolvimento das crianças.

A partir das relações sociais, as identidades são construídas e as diferenças são acentuadas e imputadas de relação de poder. Nesse contexto, Silva (2000, p. 81) acrescenta ainda que “[...] o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder [...]”, assim, ressaltamos a responsabilidade que a escola tem nesse processo de socialização dos saberes e das relações, a maneira como a escola recebe a família, as estratégias que são lançadas para esse envolvimento, a forma como as crianças são tratadas, enfim, todos esses pontos influenciam na formação do ser.

Essas influências acontecem diariamente, reforçando essa ideia, na qual Cavalleiro (2008) afirma que os adultos, os pais e os próprios pares serão fontes de definição da identidade do indivíduo, portanto as identidades são construídas todos os dias na escola, em casa, na rua, enfim, é a mesma pessoa, em espaços sociais diferentes.

Nessa perspectiva, a escola deveria desenvolver um trabalho minucioso para perceber a eficácia ou não das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse espaço. É preciso repensar sobre que tipos de cidadãos se pretendem formar no espaço escolar, perceber de que forma as relações de poder impostas podem influenciar positiva ou negativamente nessa construção, especialmente para as crianças afrodescendentes. Para Silva (2000, p. 81), “[...] na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação de identidade e a anunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais [...]”, e geralmente o que prevalece é supremacia dos grupos dominantes.

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão preconceituosa, historicamente construída a respeito do afrodescendente, a escola precisa fazer diferente, tornando-se, cada vez mais, um espaço de valorização da diversidade, tendo o maior cuidado para associar identificações positivas a todas as pessoas, sejam elas afrodescendentes ou não.

É válido mencionar que o sistema escolar é organizado para cumprir uma função social que, em geral, está de acordo com as demandas sociais, porém isso acaba por se restringir a formar sujeitos aptos a assumir seu espaço na sociedade capitalista, ou seja, produtivos, como nos diz Nascimento (2004, p. 33), “[...] a escola pode ser comparada a uma máquina de fazer conhecimentos, de fazer pessoas, de fazer relações [...]”, e ao assumir esse papel, a escola acaba por reproduzir conhecimentos que não farão seus alunos crescerem como seres humanos respeitadores. Segundo Abramovay e Rua (2002, p. 41):

A escola, embora seja vista como chave de oportunidades para uma vida melhor, pode ser, também, local de exclusão social. Ou seja, pode discriminar e estigmatizar, marginalizando o indivíduo formal ou informalmente, nos seus direitos de cidadania e no seu acesso às oportunidades de estudo, profissionalização, trabalho, cultura, lazer, entre outros bens e serviços do acervo de uma civilização. Assim, com a finalidade de contribuir para a construção de uma cultura contra violências, faz sentido lidar com discriminações, intolerâncias e exclusões no espaço escolar, ainda que essas não deságüem em ameaças, brigas e mortes, ou seja, não se consubstanciando em violência física propriamente dita.

Na visão de Alexandre (2010) as relações construídas entre os alunos dentro do espaço escolar apresentam características semelhantes em uma primeira impressão, como se todas as escolas fossem do mesmo jeito, apresentando comportamentos e atitudes normais próprias da faixa etária, permeadas de riso, briguinhas corriqueiras, tudo na normalidade.

Comparando esse pensamento da autora com o que acontece nas escolas diariamente, podemos afirmar que é comum os/as alunos afrodescendentes sofrerem com xingamentos, piadinhas, agressões, abusos, enfim, já é uma rotina, e por ser comum, não é necessário discutir sobre isso, e essas situações são tratadas com simplicidade e descaso, e até silenciamento.

Ressalte-se que nessa convivência, os/as alunos/as assimilam uma série de conhecimentos, seja na sala de aula, seja no convívio com os professores e os colegas, em que são formados hábitos, preconceitos, pensamentos. Segundo Louro (2011, p. 67), “[...] as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’ [...]”, porque essa realidade acaba proporcionando muitos sentimentos tristes para esses/as que sofrem nessas situações preconceituosas que acontecem normalmente.

A escola é um lugar privilegiado, em que vão se formar pessoas para atuar na sociedade, nesse sentido, discussões sobre as questões raciais são bem pertinentes, visto que muitos debates podem surgir, e dependendo da maneira como são conduzidos, podem contribuir significativamente para um bom aprendizado.

Torna-se realmente necessário perceber que tipo de relação queremos construir no espaço escolar, como podemos dispor de um sistema educacional que valorize as questões relacionadas à pluralidade, à diversidade, ao preconceito racial, ao racismo, à discriminação, inclusão.

Para construir uma sociedade formadora de identidades, que segundo Gomes (2010) pode ser plural e múltipla, ao mesmo tempo, requer um processo de socialização na escola, em que professores, família e alunos/as sintam-se igualmente incluídos e envolvidos.

A escola apresenta-se como importante instrumento para ajudar na imposição de determinadas leis que não são impostas corretamente na sociedade, e a grande diferença e contribuição dessa instituição será a maneira como as práticas pedagógicas são sugeridas nesse ambiente. Boakari (1999, p. 99) afirma que “[...] a educação escolar se apresenta como instrumento importante que conjugaria as melhores forças para fazer valer esforços voltados às mudanças básicas ainda necessárias para re-mapear o caminhar histórico dos brasileiros”. Na visão de Gomes (2005, p. 43):

A educação escolar, continuum de educabilidade do ser humano, acontece, sobretudo na escola. Entendemo-la como uma instituição social, construída por sujeitos socioculturais, compreendida como espaço de diversidade para a formação de cidadãos, onde as práticas pedagógicas curriculares têm um papel fundamental e indescartável.

Refletir sobre a escola, como espaço de aprendizado, é pensar nesta como espaço de socialização de uma educação que deveria ser emancipadora, respeitosa com os alunos de todas as classes e níveis sociais, assim, “[...] a escola precisa ser compreendida e trabalhada de maneira diferente; inovadora e melhor adaptada aos seus desafios históricos. O conjunto de suas diversidades poderia ser contemplado e incorporado na organização e nas práticas escolares [...]” (BOAKARI, 1999, p. 100), ressaltando que a sociedade brasileira é marcada por situações de exclusão/inclusão, respeito/discriminação.

As socializações que acontecem na escola são reflexos de outros processos de socialização que acontecem em vários ambientes diferentes desta, por isso que os profissionais da educação deveriam ter a maior atenção no que se refere às relações ali construídas, pois é a partir destas que o processo de ensino e aprendizagem vai ocorrer de maneira mais tranquila.

O processo de ensino e aprendizagem escolar é constante, a todo o momento alunos/as presentes neste espaço apreendem o que veem pela frente, desde a postura dos professores ao sentar-se, na maneira de falar, de tratar o outro. Como se fosse um misto de informações que envolve tudo o que acontece ao redor das pessoas, por isso trazemos Boakari (1999, p. 105) para a discussão, ao afirmar que:

No atual contexto brasileiro, o que de fato estou discutindo seria uma educação escolar crítica, sendo desenvolvida por profissionais críticos. As concepções de Homem, sociedade, educação, escola e cidadania destes profissionais, interação para fazer a educação escolar. A sua proximidade com os estudantes lhe colocam em situação vantajosa para influenciar os futuros adultos. São agentes sociais poderosos! Em colaboração com os pais e outras pessoas interessadas, os

profissionais escolares poderiam construir teias para transformar as instâncias sociais, lhes possibilitando alternativas no seu funcionamento.

Pensando em um processo educacional democrático, possibilita-nos mostrar que queremos mudanças na educação, contrário a isso, Oliveira (2009, p. 34) discorre que:

Várias organizações não-governamentais (ONGs), universidades e centros de estudos tentam mostrar que a escola precisa contribuir para a promoção do conhecimento mútuo entre pessoas de diferentes etnias, identidades, idades, características físicas e mentais, classes sociais. No entanto, se olharmos atentamente, percebemos que a escola continua selecionando alguns saberes, valores e práticas e rejeitando outros com base em diferentes tipos de relações de dominação – econômicas, políticas, étnicas, de gênero, de orientação sexual, de religião.

Nesse sentido, podemos repensar o porquê da escola não mudar, sendo que no contexto social atual, não se fala em outra coisa a não ser sobre inclusão, mas podemos ainda nos perguntar: inclusão para quem? Conduzida por quais pessoas? Beneficiando que interesses realmente? Inclusão em que? Em uma norma eurocêntrica?

Questionamentos assim nos fazem refletir sobre a necessidade de mudanças, pensando em construir relações mais harmoniosas e tranquilas, e a partir delas, podemos pensar em uma sociedade que realmente valorize e respeite o outro, e esse aprendizado pode sim iniciar-se na escola, uma vez que é neste espaço em que parte de nossa identidade é construída. Devemos nos conscientizar de que as relações mantidas na escola, ou a falta destas pode mudar completamente o comportamento e a postura de educandos/as nos vários níveis de ensino.

Nesse contexto, definimos harmonia, segundo Rocha (2001, p. 315): “*sf* **1** Acordo perfeito entre as partes de um todo. **2** Concórdia. **3** Combinação de sons simultâneos. **4** Ordem”. Trazemos para este contexto, a ideia de harmonia, utilizando o significado 1 deste conceito, pensando em relações em que ambas as partes envolvidas, desenvolvam um entendimento socializado como um acordo perfeito.

Atualmente, deparamo-nos com situações corriqueiras nas escolas brasileiras, como por exemplo: professores que nem sabem o nome de seus alunos, que não se importam em ter uma relação respeitosa com estes, técnicas falhas que se repetem a cada ano letivo, situações preconceituosas entre alunos e professores, um currículo que valoriza determinados conteúdos em detrimento de outros.

Falamos em construtivismo, em educação transformadora, mas o que parece realmente é que a educação continua sendo reprodutora. Embora, muitos/as professores/as trabalhem de maneira sensível, respeitando as individualidades dos/as alunos/as,

compreendendo e transformando as experiências, muito ainda precisa ser feito para melhorar esta situação, “[...] dentro da escola, as formas de discriminação vão desde o currículo formal, transitando pela linguagem não verbal até comportamentos e práticas explícitas [...]” (ALEXANDRE, 2010, p. 17), seja por parte de alunos/as, professores/as ou outros profissionais da escola.

“Especialmente na escola, ações diferenciadoras (racistas) podem gerar estranheza, desconforto, constrangimento, baixo desempenho, repetência em série, (in)-disciplina, evasão, insucessos.” (SILVA; BOAKARI, 2010, p. 6). No caso das crianças afrodescendentes, por exemplo, ao sofrerem discriminação na escola, ao passarem por algum tipo de constrangimento, sendo alvo de brincadeiras na sala de aula, como em todo o espaço escolar, ou qualquer tipo de situação que desencadeie sofrimento para quem é alvo de críticas, cada descaso desse tipo geralmente produz três perdas – uma criança é vitimizada pela sociedade racista, o comportamento de um/a racista em consolidação permanente é incentivado e um/a professor/a desperdiça a oportunidade de se desenvolver como educador/a, agente de transformação social (CARVALHO, 2009).

“Na escola, essas agressões são insuportáveis, sobretudo, porque os indivíduos vêm esperando da escola, um terreno de igualdade e justiça. Eles têm a escola como o campo do saber no qual esperavam não ser incomodados com as ignorâncias sociais dos racismos [...]” (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 233), essa realidade deveria mudar, pois a escola é um espaço onde precisa prevalecer a justiça, mudança, transformação e acolhimento ao mesmo tempo. Para Castro e Abramovay (2006, p. 203), é inaceitável continuar fingindo ou aceitando que:

Os apelidos, mesmo os de cunho racial, são percebidos na maioria das vezes como brincadeiras pelos alunos. Esse tipo de procedimento parece minimizar a explicitação da violência presente nas interações dessa natureza, o que não significa que por isso seja menor a dor provocada no alvo da brincadeira.

Esse quadro apresentado é muito comum e também muito grave. Quantos/as alunos/as em nossas escolas enfrentam isso diariamente? O que fazer para mudar? As relações podem acontecer de maneira menos agressiva? Para essa realidade mudar, é necessário empenho por parte dos/as professores/as e de todos/as que atuam no espaço escolar.

“Muitas/os professores, que deveriam interromper uma ação de cunho racista, endossam-na e deixam passar oportunidades de trazer de volta aquela/e aluna/o que já não está, ou nunca foi inserida/o na sala de aula de fato, o fenômeno da inclusão-excludente social [...]” (SILVA, BOAKARI, 2010, p. 6), situações como essa são comuns em nossas escolas,

ora por desinteresse dos professores, ora por falta de preparação nos cursos de formação que acabam por seguir um currículo também imbuído por relações de poder, e que determina quais conteúdos devem ser priorizados e quais não merecem discussões.

“Como em outras sociedades de composição étnica (racial?) diversa, muitos no Brasil têm percebido o fato de que é a própria natureza da escola existente que exclui porque a sociedade também é excludente.” (BOAKARI, 1999, p. 106). A escola é uma extensão da sociedade e as pessoas que estão presentes neste espaço socializam muitos pensamentos e ideias, Bourdieu e Passeron (1982) acrescentam ainda que a escola limita-se à transmissão de saberes, tudo o que ela faz tem uma relação com a sociedade como um todo, constituindo as reproduções sociais.

A educação escolar é envolvida com as práticas sociais existentes de tal maneira em que os currículos, os planejamentos e conteúdos acabam seguindo um sistema de poder que influencia diretamente na maneira como os conteúdos serão abordados.

A escola é espaço e agente de igualdades/desigualdades, inclusões/exclusões, justiça/injustiças. Como podemos pensar na mudança? Será possível pensar em um ensino realmente inovador? É possível fazer significativas transformações no espaço escolar, na maneira como conduzir o processo de ensino e aprendizagem, na construção das relações sociais?

Assim, trazer à tona discussões sobre assuntos da atualidade, aborda problematizações no contexto escolar, para que possamos desafiar nossos/as alunos/as a se tornarem cada vez mais críticos, formadores de opiniões e independentes, “[...] os estudos e conhecimentos escolares têm que envolver o desenvolvimento de estratégias concretas para combater aquelas práticas que desumanizam alguns porque são diferentes e menos poderosos.” (BOAKARI, 1999, p. 107). Valorizando, dessa maneira, todos os grupos sociais que compõem a escola, sem fazer discriminação por qualquer que seja o motivo. Corroborando com Oliveira (2009, p. 42) notamos que “[...] provavelmente, um dos maiores desafios da contemporaneidade – e, portanto, da educação e da escola- é saber lidar com as tensões entre a diferença e a igualdade, entre a exigência de reconhecimento da diferença e a redistribuição que permita a realização da igualdade”.

Esse desafio é diário e os profissionais da educação precisam estar sempre atentos para perceber as melhores maneiras de lidar com esses conteúdos, sempre buscando priorizar relações igualitárias com os/as alunos/as, pois a maneira como estas acontecem determinam o sucesso ou o fracasso de uma sala de aula.

“Lidar com a diferença – seja ela de raça, etnia, gênero, idade, nacionalidade – constitui um desafio. Trabalhar em um ambiente cruzado por diferentes culturas e desenvolver contextos de igualdade de direitos [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 45), valorizar de forma igualitária todos os envolvidos, sem desprezar as particularidades do coletivo, respeitar a identidade de cada um é um desafio que requer compromisso por parte dos envolvidos em educação.

A partir de uma postura apropriada desses preceitos, será possível pensar em uma realidade educacional inovadora, preocupada com o bem coletivo, em um ambiente em que as pessoas sintam-se felizes, onde criem vínculos afetivos, tenham relações sociais mais harmoniosas.

É preciso construir um espaço onde o ensino possa ocorrer de maneira mais leve, onde se aprenda não só os conteúdos, sobretudo comportamentos respeitosos e generosos, nos quais esse processo possa tornar uma rotina, não algo extraordinário. Construir uma sociedade mais justa e igualitária deve começar na família, estendendo para o contexto escolar, onde esses comportamentos deverão ser trabalhados com mais afinco. Daí a importância da relação harmoniosa entre família e escola.

A função da escola é formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, e esta deve ser colocada em prática por aqueles que trabalham neste espaço. Para Ramos (2009, p. 11) “[...] essas novas realidades sociais, culturais e urbanas exigem novos modelos conceituais e novas políticas e novas estratégias de intervenção [...] capazes de gerir a diversidade cultural e de promover e harmonizar os direitos humanos [...]”, pois a sociedade mudou, o mundo mudou, portanto é natural que as pessoas tenham a possibilidade de se aperfeiçoar em espaços que lhe permitam mudanças significativas de comportamento.

Se pensarmos na educação com esse objetivo de transformação, estaremos trabalhando com uma realidade em que se apresente uma pedagogia do diferente que estimula desenvolver e disseminar de maneira colaborativa saberes construídos nas, com e para as diferenças. Como se intitula, é uma pedagogia porque é aberta e inclusiva; é para todos, porque todos nós somos diferentes (BOAKARI, 2013).

Por isso, pensar na escola, em sua totalidade, no seu significado, é tarefa dos profissionais que trabalham na mesma. Para Dayrell (1996, p. 144), as respostas são variadas:

O lugar de encontrar e conviver com os amigos; o lugar onde se aprender a ser “educado”; o lugar onde se aumentam os conhecimentos; o lugar onde se tira diploma e que possibilita passar em concursos. Diferentes significados para o mesmo território, certamente irão influir no comportamento dos alunos, no cotidiano escolar, bem como nas relações que vão privilegiar.

A partir do exposto pelo autor, inferimos que a dimensão da escola para o/a aluno/a é algo particular, e os professores precisam ser sensíveis para compreender o que cada um pensa e deseja, para planejar aulas que realmente os/as afetem, para criar relações saudáveis entre todos.

Analisando a escola como um espaço que oportunize a valorização da diversidade, é preciso pensar na educação como uma oportunidade de construir saberes capazes de “[...] contextualizar o singular, o particular e o local, de colocar o global em relação com o particular e as partes, de articular a unidade e a pluralidade e de integrar o conhecimento da diversidade cultural e condição humana como necessidade de toda a cultura humana.” (RAMOS, 2009, p. 26).

Em relação à realidade dos grupos marginalizados na sociedade e também na escola, no que se refere a questões de gênero, classe social, pertencimento racial, percebemos que os afrodescendentes são os que mais sofrem, “[...] é a nós que mais interessam transformações críticas, nos processos de socialização, especialmente no campo educacional e na mídia” (BOAKARI, 1999, p. 107).

Desta forma, somos levados a questionar: em situações corriqueiras nas escolas é possível pensar em uma realidade diferente? Sendo que “[...] corrigir as injustiças sociais, através de um processo escolar adaptado à realidade brasileira será uma forma de desmistificar, para destruir, as várias formas discriminatórias no tratamento dos diferentes grupos não-europeus desta sociedade.” (BOAKARI, 1999, p. 99).

Mas ressaltamos que muito tem se avançado em pesquisas que debatem estas questões, segundo Oliveira (2009, p. 41):

Observa-se um crescente número de estudos culturais nos círculos educacionais relacionados a temas diversos: relações de poder no currículo e na escola; pedagogias culturais na pós-modernidade; relações sócias na escola; colonização de saberes; infância; cidadania; efeitos da globalização e do neoliberalismo da educação; a questão da diferença, raça, etnia e gênero na escola.

Estes avanços tem grande significado para as pessoas que sofrem os processos discriminatórios, pois discutir sobre isso, trazer a referida abordagem à tona pode ajudar a se pensar em novos aprendizados que poderão culminar em uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa maneira, Ramos (2009, p. 22) nos faz entender o quanto essas relações podem ser diretamente influenciadas e influenciadoras no modo de se comportar das pessoas:

Uma pedagogia da relação intercultural baseada na compreensão e na tolerância, no reconhecimento do outro e da diversidade, deverá ajudar cada um a determinar as suas próprias representações, preconceitos e modelos do seu sistema de valores, assim como a identificar as representações, preconceitos e sistemas de valores dos outros indivíduos e grupos, constituindo um meio de ‘aprendizagem’ do outro, de compreensão intercultural, de luta contra o etnocentrismo e a xenofobia.

Portanto, pensar a questão das diferenças para o enriquecimento dos processos de aprendizagem escolares, proporciona uma possibilidade de valorização das diferenças que “[...] são entendidas como sendo importantes, e não ameaçadoras, para o melhoramento das condições para a grande maioria da coletividade [...]” (BOAKARI, 1999, p. 102), contribuindo para um aprendizado mais significativo.

As diferenças influenciam na definição da identidade de cada um, “[...] a pessoa definida como diferente é aquela cujas características selecionadas para dimensionar as interações/relações sociais menos se assemelham às do protagonista principal [...]” (SILVA; BOAKARI, 2010, p. 02), por isso questões relativas à diferença e identidade não têm uma linearidade, pois vai depender muito do contexto da situação e dos sujeitos envolvidos nela.

“A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas.” (SILVA, 2000, p. 81). Nesse sentido, a instituição escolar, por ser um local de reflexão onde deveriam discutir-se as reais questões que influenciam na vida de cada um, tem uma responsabilidade grande na formação de seus/as alunos/as.

Ao confrontar o espaço escolar e a cultura que o atravessa na sua dinâmica de atuação na sociedade, Oliveira (2009, p. 54) nos mostra que:

O desenvolvimento de uma política de educação multicultural tem como objetivo incluir no ambiente escolar – através dos currículos, das práticas pedagógicas, da formação inicial e continuada dos (das) docentes – ações que fomentem o reconhecimento e a valorização das diferenças e questionem discursos que fortaleçam as discriminações. [...] A formação do indivíduo deve ser focalizada na vida coletiva, na redução das desigualdades sociais, no exercício do respeito ao direito do outro, inclusive o direito de ser reconhecido.

Exatamente assim deve ser o espaço escolar, oportunidade de encontro, lugar em que as pessoas dialogam, sendo respeitados e valorizados seus pontos de vista e opiniões, pois estas relações sendo bem construídas contribuem para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem, bem como a própria formação do educando.

Esse quadro nos dá certa abertura para debatermos sobre os estudos culturais que, através das leituras e discussões, percebemos o quanto contribuem também para o processo de

socialização escolar, Oliveira (2009, p. 57) nos mostra que estes estudos chegam a ser um convite aos educadores para:

Fazerem novas perguntas, a examinarem os discursos produzidos, a verificarem quais saberes são instituídos como verdades e quais as suas implicações no campo pedagógico. Enfim, a prestarem atenção nas transformações sociais e no que elas suscitam nos discursos educacionais, a desenvolverem teorias mais sensíveis à cultura e à contingência do contexto social.

Contexto que sugere reflexões sobre a valorização da harmonia na escola, estimulando a construção de saberes não hegemônicos, oportunizando relações mais tranquilas e produtivas para os/as educandos/as e para todos os profissionais que se envolvem nesse espaço.

O papel da escola é fundamental para garantir uma educação que busque as mudanças, que necessite de transformação, até mesmo pelo fato de estar formando cidadãos/as críticos, que tenham a oportunidade de expressarem as suas opiniões, sendo respeitados nas suas individualidades, sendo “[...] uma educação escolar flexível e adaptada à realidade concreta dos brasileiros.” (BOAKARI, 1999, p. 115).

“Os indivíduos e os grupos partilham com os outros a sua herança cultural, herança que é transmitida de geração em geração e aprendida através de experiências formais e informais ao longo do ciclo da vida [...]” (RAMOS, 2009, p. 18), logo a escola precisa perceber como essa influência é refletida nos comportamentos e posturas dos alunos, sabendo que as experiências que acontecem nesse espaço são significativas e algumas vezes, determinantes para algumas posturas adotadas pelas pessoas.

Trabalhando dessa maneira, a escola juntamente com seus profissionais da educação proporcionariam um ensino que evitaria julgamentos rápidos e superficiais, estereótipos e atitudes etnocêntricas, permitindo que alunos/as, professores/as, e funcionários/as em geral da escola priorizassem o escutar e colocar-se no lugar do outro.

Assim, todos os envolvidos na escola deveriam ter acima de tudo uma boa concepção do que é respeito e valorização do individual e do coletivo e, segundo Boakari (1999, p. 103), esta ideia poderia servir como:

Ponto de partida para uma construção social baseada em princípios de equidade, igualdade de oportunidades e respeito mútuo. O profissional da área educacional que compartilhe desta ótica, muito poderia contribuir no desenvolvimento coletivo de uma educação escolar que possibilite o crescimento intelectual, social, político e cultural de todos, estudantes e outros profissionais.

Dessa maneira, estaríamos contribuindo para uma educação que prioriza a construção de boas relações sociais na escola, relações estas que se estenderiam por outras instâncias sociais.

Na escola existem tantos conteúdos a serem ensinados que, às vezes, não há tempo para se construir amizades, afetividade, fator fundamental para um aprendizado significativo, muitas vezes, nem é discutida, ocorrendo, desta forma, um equívoco, pois a partir do momento em que o aluno pode contar com a cumplicidade do seu professor, torna-se mais fácil compreender o que este quer ensiná-lo. Nesse ponto, Ramos (2009, p. 24) complementa sobre “[...] a importância de se desenvolver aptidões de comunicação intercultural para facilitar o diálogo intercultural e a compreensão recíproca entre indivíduos, grupos e culturas [...]”. Precisamos entender que o desenvolvimento humano não se dá através de pontos isolados, pelo contrário, é um conjunto de aprendizados que precisam envolver o lado social, psicológico e afetivo.

Dessa forma, pensar nas relações, atitudes e convivências como conteúdos de ensino na escola, como centro de suas discussões, pautas escolares, pensando um ensino que realmente valorize o contato entre as pessoas, no sentido de valorizar a cultura brasileira, de valorizar o alunado brasileiro, principalmente, é estimular os profissionais da educação a entender que todas as informações e conceitos que repassamos na escola são carregados de ideias, pensamentos, conceitos e preconceitos. Portanto, é preciso ter cuidado para lidar com determinadas situações em sala de aula, assim como em todo o espaço escolar, é preciso atentar inclusive para a questão da formação.

Nesse contexto, o grupo dos que mais sofrem são os “afrodescendentes” (BOAKARI, 1999). Por isso, devemos rever questões de diferenças, pois “[...] quando falamos em diferenças culturais trabalhamos as realidades de grupos definidos e das pessoas invisíveis na nossa sociedade.” (SILVA; BOAKARI, 2010, p. 2).

A oportunidade de nos aprofundarmos em determinadas leituras e estudos sobre diversidade, pluralidade cultural, relações sociais, entre outros, poderá ajudar-nos bastante no processo de aprendizado para melhor ensinar nossos/as alunos/as. Não devemos esperar apenas pelo sistema, cada um pode fazer sua parte. “A escola opera com elementos sociais aceitos, que permeiam os diálogos como relações/inter-relações, muitas vezes assimétricas, que ‘envolvem’ seus/suas partícipes [...]” (SILVA; BOAKARI, 2010, p. 4), por isso que os professores precisam estar dispostos para mudanças.

Precisamos, como professores reportar-nos para nossas individualidades, buscando saber o que realmente importa para o nosso crescimento pessoal e intelectual, ao passo que

devemos buscar saber como fazer para proporcionar esses avanços para nossos/as alunos/a, já que estamos contribuindo direta ou indiretamente o tempo todo na construção de sua identidade “[...] que é dinâmica, contextual, dependente das pessoas envolvidas. É uma conversa, troca explícita e/ou implícita de informações, visando afirmar ou negar impressões. A identidade é informação em processo, é informativa em um contexto.” (SILVA; BOAKARI, 2010, p. 1).

Podemos perceber que as relações construídas na escola são muito mais que uma simples troca de cumprimentos, elas deixam marcas profundas na vida dos sujeitos envolvidos, principalmente porque “[...] as identidades dependem do eu, dos grupos que faço parte ou não, de quem gosta de mim e de quem não gosta, dos contextos e dos objetivos em pauta. São relacionais!” (SILVA; BOAKARI, 2010, p. 1), e no espaço escolar essas identidades são formadas, criadas e recriadas diariamente, pois segundo Dayrell (1996, p. 137):

Aprender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

As relações são atravessadas por um vasto processo cultural, a qual cada aluno/a pertence na sua individualidade. Todos os sujeitos pertencentes ao contexto trazem para a escola, para a sala de aula sua história de vida, suas marcas, alegrias e tristezas, no caso dos alunos/as pertencentes aos grupos mais discriminados da sociedade, essas marcas são ainda mais evidentes.

Ressalte-se a necessidade de pensarmos em uma inclusão escolar, em que os/as educandos/as sintam-se acolhidos na escola, sabendo que estão sendo respeitados em todos os sentidos, mas “[...] muitas vezes acabamos por naturalizar as desigualdades em nome de uma inclusão que mais exclui do que integra; inclusões excludentes pelo discurso e/ou de fato permeiam o cotidiano de muitos indivíduos.” (SILVA; BOAKARI, 2010, p. 3). Dessa maneira, não estaremos valorizando um discurso transformador na educação.

Estar diante de uma realidade dessas na escola é, de fato, uma tarefa desafiadora para todos os envolvidos nesse contexto social, sobretudo para os professores, por serem os mediadores das tensões que acontecerem na escola. Sobre isso, Gomes (1996, p. 85) afirma que “[...] surge a necessidade de se compreender melhor a teia de relações que se estabelece dentro da escola, a partir do reconhecimento de que esta, como uma instituição social, é

construída por sujeitos sócio-culturais e, conseqüentemente, é um espaço da diversidade étnico-cultural”.

Por esse motivo, precisa-se compreender como é importante valorizar as experiências do sujeito que integra a sala de aula de cada escola brasileira, pois pensando dessa maneira, será possível construir ambientes mais acolhedores de tal modo que todos os alunos sintam-se abraçados e respeitados. “Romper com os diversos preconceitos é um exercício de: sensibilidade, estranhamento e reconhecimento [...]” (SILVA; BOAKARI, 2010, p. 3), que exige interesse, determinação e valorização do outro, pois um/a professor/a só poderá promover um ambiente de mudanças se este/a acreditar na possibilidade de transformação da sociedade, pensando um trabalho que pretenda um ensino de qualidade, objetivando formar uma sociedade mais igualitária, justa e democrática.

“As/Os diferentes e as/os diferenciados, como em uma dança, têm ‘seus lugares marcados e são marcantes e marcadoras/es’. Em geral, todos sabem de ‘seus lugares’ e sabem que têm que se manter neles [...]” (SILVA; BOAKARI, 2010, p. 5), e isso não pode continuar dessa forma, as pessoas não podem simplesmente se acostumar a serem “inferiores”, a entenderem que não merecem o mesmo destaque que o outro, isso precisa mudar, essas relações precisam ser repaginadas, e a escola é o lugar propício para a realização dessa transformação.

Dispor de um corpo docente preparado para lidar com as questões raciais na escola, valorizando as diferenças no processo de formação tanto de alunos/as como professores/as, é uma grande possibilidade de rever as práticas discriminatórias que acontecem na escola e que são visivelmente percebidas nas relações sociais. A seguir, apresentamos a discussão referente à formação docente.

### **3.4 Formação de professores/as**

Há necessidade [...] de professores/as qualificados/as para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. (BRASIL, 2004).

A inserção de conteúdos sobre “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” nos currículos dos cursos de formação de professores/as não é uma tarefa fácil, pois envolvem contradições, conflitos e relações de poder nas lutas sociais. Para Machado e Abreu (2013, p.

3), pensar essas questões de formação para a diversidade “significa tomada de decisão repleta de complexidade, desafios e tensões, pois no processo de construção da identidade profissional, os/as professores/as não são apenas sujeitos aprendizes de conteúdos, eles constroem sua própria história”, sobre isso, Gomes e Silva (2011, p. 13) reforçam, afirmando que:

Essas posturas ajudam a esclarecer que os/as professores/as, ao se inserirem no processo de formação inicial, já trazem consigo valores, conhecimentos e competências acerca do universo profissional e social que irão atuar, embora muitas vezes construídos a partir de preconceitos e estereótipos. É indispensável, pois, que os centros de formação considerem esses valores e saberes, buscando conhecê-los e analisá-los conjuntamente com os seus/as alunos/as, que também deles são portadores/as.

Diante desta realidade, devemos reportar-nos novamente à questão da formação superior? Ou seria uma questão pessoal de não querer assumir tais posturas de se trabalhar as questões étnico-raciais por parte dos/as professores/as? É necessário fazermos essa reflexão, pois os profissionais da educação precisam estar capacitados para promover nas escolas um ensino que influencie seus alunos a contribuírem para a transformação da sociedade, isso só será possível, se forem levadas em consideração a diversidade étnico-racial, de renda, cultural e social do país.

Precisamos repensar nosso papel como educadores, pois somos seres inacabados, como afirma Freire (1996), e esse inacabamento nos traz a necessidade do processo constante de formação, necessitamos desenvolver uma reflexão sobre a nossa prática, reflexão que deve ser integrada aos processos históricos, políticos e sociais da humanidade, isso deve acontecer desde a formação inicial. Pensar dessa maneira irá nos ajudar a ter mais sensibilidade na escola para perceber as relações existentes entre crianças, sendo possível interferir nas relações evidentes de discriminação, preconceito ou racismo, especialmente no âmbito escolar, foco principal de nossa pesquisa. Santomé (1995, p. 176) nos mostra como a escola precisa ser inovadora “[...] é preciso que as instituições escolares sejam lugares onde se aprenda, mediante a prática cotidiana, a analisar como e por que as discriminações surgem, que significado devem ter as diferenças coletivas e, é claro, individuais”.

A escola é o espaço ideal para promover transformações concretas na sociedade, podendo compartilhar processos de socialização menos excludentes. A formação superior inicial e continuada deveria focar na busca pela superação da discriminação, enaltecendo a riqueza representada pela diversidade étnico-cultural que compõe o patrimônio sociocultural

brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade, em especial dos grupos excluídos, e trabalhar isso no seu currículo oficial.

As licenciaturas deveriam apropriar-se mais do debate sobre a diversidade cultural, sobretudo na tangente das leis 10.639/03 e 11.645/08, para que os/as futuros/as educadores/as tenham possibilidades de discutir essa questão nas salas de aula. A formação docente é uma excelente oportunidade para disseminar a discussão da problemática racial brasileira. Temos a consciência de que a discussão sobre as licenciaturas é necessária, mas pela natureza desta pesquisa não é possível aprofundar, a ideia é mais no sentido de problematizar mesmo.

Nesse contexto, os/as professores/as que desenvolvem uma prática pedagógica mais comprometida ou menos comprometida com os problemas sociais, podem tentar desenvolver práticas diferenciadas, mas é difícil, ora por não terem a preparação devida, ora por não se identificarem com a discussão sobre diversidade cultural, Machado e Abreu (2013, p. 3) completam afirmando que:

Dentre muitas situações, é possível observar divisões entre aqueles profissionais que defendem a inclusão da temática das relações raciais como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, os que apóiam a ideia da disciplina optativa e aqueles que rejeitam a ideia da disciplina e defendem a distribuição da temática em conteúdos que podem permear todas as disciplinas do currículo de formação dos/as professores. Por que existem opiniões assim tão divergentes entre os professores? Por que posicionamentos tão diferenciados?

Pensar na formação de professores na área da diversidade é pensar na luta contra qualquer tipo de discriminação e preconceito, objetivando a criação de um espaço acadêmico e social que seja justo e solidário. Nesse contexto, trazemos a apresentação da Lei 12.288, de 20 de julho de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, e no art. 11, parágrafo 2 determina que “[...] o órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo [...]” (BRASIL, 2010, p. 4), a lei está preocupada com a formação para a diversidade.

Destacamos as “[...] pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra [...]” (BRASIL, 2004, p. 16), para que todos tenham acesso a uma vida integrada na sociedade. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores “[...] recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-

raciais, mas a lidar positivamente com ela e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.” (BRASIL, 2004, p. 17).

O que podemos esperar das intenções políticas contidas nos processos de formação continuada? “No mínimo, que ajude *professores/as* [...] a compreender e a refletir sobre as contradições do ato de ensinar e que é fundamental [...] que tenham consciência das implicações de seu fazer na vida dos alunos postos sob sua responsabilidade,” (LOPES, 2006, p. 141, grifo nosso). Tardif (2000, p. 115) nos ajuda a entender essa ideia, quando afirma:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir do significado que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Nesta modalidade de formação, é importante que exista “[...] uma clara preocupação em preencher lacunas da formação inicial com vista ao desenvolvimento profissional e pessoal de professores, apontando, assim, uma ação transformadora no desenvolvimento da prática pedagógica desses agentes.” (LOPES, 2006, p. 141). Porém, é possível afirmar que alguns professores/as ainda trabalham de maneira excludente, no sentido em que abordam práticas pedagógicas excludentes, dissociando os conteúdos escolares da realidade dos alunos pertencentes aos grupos oprimidos, às minorias sociais, como é o caso dos afrodescendentes, indígenas, pobres, mulheres, portadores de deficiência física dentre outros (GOMES, 2000).

Sobre práticas pedagógicas, estamos nos referindo à realização de experiências práticas de ensino, as atividades ligadas à escola e que correspondem aos conhecimentos da formação que os professores mobilizam, cotidianamente, no exercício profissional, reconstruindo seu pensamento e ação (PACHECO; FERNANDES, 1999).

Assim, o conhecimento produzido na escola deve ter como ponto de partida a vida de seus alunos, levando em consideração a classe social, o gênero, o grupo étnico-racial, para, a partir daí, promover a associação do currículo escolar com as experiências, produzindo um conhecimento significativo.

As práticas pedagógicas, que muitas vezes são excludentes influenciam diretamente no processo de formação escolar dos alunos/as, desde a educação infantil ao nível superior de ensino, influenciando na construção de seu conhecimento. Um grupo que sofre bastante com essa situação é o dos afrodescendentes.

“A prática pedagógica dos professores é um dos elementos básicos do currículo, assim também como o aluno, os objetivos, os conteúdos didáticos, a metodologia, a avaliação da prática educativa e a relação professor-aluno.” (GOMES, 2000, p. 45). Nesse sentido, esta prática influencia demasiadamente no processo de ensino-aprendizagem. “Fazem parte desse contexto também, as relações sociais estabelecidas na escola, o material didático utilizado, a avaliação dos alunos, como o planejamento de ensino é realizado enfim, são as intenções que o professor idealiza e o que ele realiza no dia-a-dia.” (GOMES, 2000, p. 45).

As práticas pedagógicas conduzidas pelos/as professores/as são impregnadas das experiências de vida destes/as, se o/a professor/a tem uma concepção de ensino de forma metódica e sem reflexão, certamente, será esse o processo de ensino promovido na escola, e seus/suas alunos/as reproduzirão o que aprenderem, sem contribuição alguma para a transformação pessoal, pois não houve, nesse caso, um ensino estimulador, reflexivo. Veiga (1994, p. 16) entende a prática pedagógica como uma:

Prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. Sendo uma dimensão da prática social que se pressupõe a relação teoria-prática, é essencialmente o dever dos educadores, buscar condições necessárias para a sua realização.

Principalmente quando o público alvo do professor/a são as crianças, é necessário pensar em um processo de ensino que leve em consideração as experiências e as relações sociais que acontecem na escola, despertando a sensibilidade deste/a professor/a para pensar em práticas pedagógicas que valorizem as diferenças, as individualidades de cada um.

Esse contexto leva-nos a pensar, o quanto as preocupações evidenciadas nos estudos de Gomes (1995, p. 187) sobre o “[...] peso da trajetória escolar no processo de construção da identidade racial [...]” ainda continuam como problemáticas no contexto atual de reforma curricular com ênfase na diversidade. Para Gomes (1995), a professora “[...] é portadora de valores culturais que refletem na sua representação sobre o que é ser ‘negro’, ‘ser branco’, ser ‘mulher’ e ser ‘homem’ na sociedade brasileira”. Que visões poderão ser transmitidas e vivenciadas nas instituições sociais?

A educação escolar ocupa um lugar importante na sociedade, uma vez que uma de suas funções é a de transformar pessoas, diante de práticas inovadoras que valorizem e respeitem o outro. Nesse sentido, Gomes (2000, p. 29) discorre que:

A educação, seja ela formal ou não formal poderia ser um processo de aquisição de conhecimentos com o objetivo de formar cidadãos por intermédio da valorização do

saber já elaborado dos indivíduos e todas as variáveis apresentadas por ele, do seu contexto vivido, ou seja, sua classe social, gênero, raça e valores culturais. Poderia, também, contribuir para o desenvolvimento do país, combatendo as desigualdades sociais geradas pela discriminação das minorias sociais.

De acordo com Gomes (2000), as experiências do sujeito, de maneira geral, deveriam ser aproveitadas na escola, porém “[...] o tratamento pedagógico das questões raciais permanecem ausentes dos currículos de formação de professores/as e das escolas de educação básica [...]” (MACHADO; ABREU, 2013, p. 4), dificultando a realização concreta desses estudos, bem como a elaboração de propostas pedagógicas com alcance à visibilidade da história e cultura de brasileiros/as afrodescendentes. Reafirmando esse contexto, para Romão (2001, p. 163):

O educador que não foi preparado para trabalhar com a diversidade tende a padronizar o comportamento de seus alunos. Tende a adotar uma postura egocêntrica 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.

É necessário oportunizar reflexões que orientem a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a promoção da autoestima e do respeito, no sentido de valorização das relações existentes na escola.

“O comportamento omissivo do professor em relação aos materiais didáticos e em situações de discriminação racial, na maioria das vezes, é decorrente do despreparo do mesmo para lidar com essas situações: muitos justificam sua falha atribuindo a culpa a sua formação superior.” (ALEXANDRE, 2010, p. 20)”. Mas será essa uma justificativa suficiente para quadros de discriminação em relações escolares?

Boakari (1994, p. 23) acredita que sim, afirmando que a “[...] formação destes professores, que recebem uma preparação precária e deficiente, no lugar de uma mais adaptada à realidade brasileira e às preocupações mais evidentes por parte da maioria dos brasileiros [...]”, como o motivo para tratamentos tão desiguais na escola, o que acaba por comprometer negativamente as relações sociais que são construídas no espaço escolar. E, mesmo diante de muitas barreiras e dificuldades que acontecem, Boakari (1999, p. 109) discorre que:

O professor que se esforça para desenvolver os trabalhos com o alunado visando uma apresentação, não somente de alternativas no campo de conhecimento escolar, mas acima de tudo, de modos diferentes de compreender e desenvolver soluções flexíveis para diferentes problemas, estaria escolhendo a opção de fazer uma escola

crítica que conscientemente tenta responder às peculiaridades dinâmicas da realidade contemporânea. Estaria ajudando elaborar um conhecimento crítico.

Esse professor estaria ainda demonstrando a importância de ser sensível com nossos alunos/as a ponto de se preocupar de fato com o que eles querem aprender, diferente de pensar em ensinar meramente um conteúdo, de apresentar um currículo que não tenha tanta influência, tanta significação. Para Ramos (2009, p. 25):

Em nível da formação dos profissionais, o desenvolvimento de certos conhecimentos e competências poderão contribuir para melhor intervir no âmbito multi/intercultural e na mediação das relações humanas e interculturais, sendo importante: [...] uma formação que explique e contribua na compreensão da diversidade cultural e dos preconceitos e estereótipos socialmente construídos em relação à minorias e às diferenças religiosas, geracionais, sociais, étnico/culturais e de gênero, de modo a combater os estereótipos e os preconceitos e a favorecer expectativas positivas em relação às minorias.

Com uma formação assim, uma boa preparação, os profissionais da educação terão a possibilidade de proporcionar um ensino que realmente oportunize mudanças, priorizando os grupos mais marginalizados na escola.

Na pesquisa de Machado (2013) sobre a “Política de Formação de Professores/as para a diversidade ‘Curso de Especialização Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – GPP-GeR’”, a autora propõe-se a questionar “Quais as possíveis contribuições do curso Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR) na produção, difusão e (re)construção dos significados de gênero e raça na universidade?”, observamos a relevância desta em aprofundar-se na discussão referente à formação profissional, pois entendemos que é um processo contínuo, independente do nível em que se apresente.

Destacamos também o Programa Rede de Educação para a Diversidade (REDE) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o REDE tem por objetivo (BRASIL, 2010, p. 06 ):

Estabelecer grupo permanente de instituições públicas de educação superior dedicadas (i) à formação inicial e continuada, presencial e semipresencial, de profissionais da rede pública da educação básica; (ii) à produção de material didático-pedagógico específico; (iii) à produção de pesquisa aplicada sobre gestão de ensino, metodologias e práticas pedagógicas de inserção dos temas da diversidade nos sistemas de ensino do País.

Ao mesmo tempo nos surge um questionamento em relação aos saberes que são socializados na academia, pois estes também são “[...] saberes hegemônicos carregados de poderes sociais. São hierarquizados, compensatórios e, basicamente discriminatórios,

excludentes [...]” (SILVA; BOAKARI, 2010, p. 4), então como podemos pensar em fazer diferente na escola, se na maioria das vezes nosso processo de formação não contribui muito para nossa mudança de postura? Que tipo de formação voltada para a diversidade tem sido ofertado nas universidades? Se, no ambiente de formação acadêmica, os educadores não dispõem dessa preparação, como poderão contribuir com um ensino de perspectiva renovada na formação inicial dos/as alunos/as?

A educação superior é, às vezes, mais uma esfera do sistema que contribui com a propagação do silenciamento sobre questões raciais, de preconceitos e discriminações. Muitos/as professores/as silenciam-se diante de situações racistas em sala de aula. Ora, por que isso acontece? O que poderíamos esperar de uma sociedade racista? Será possível pensar um ensino que provoque mudanças na formação de cidadãos, com contribuições para discussões mais críticas, possibilitando que crianças, jovens e adultos afrodescendentes ou não, possam respeitar e serem respeitados? De que maneira uma formação continuada, voltada para este fim, poderá contribuir?

“A atual política de reforma curricular reconhece à aceitação da diversidade, dando centralidade a formação continuada de professores/as nesta área.” (MACHADO; ABREU, 2013, p. 5). Mas, será que essa política é capaz de transformar os processos de aprendizagem com reconhecimento e aceitação das diferenças?

Isto se configura como um importante desafio para o campo da educação: a articulação entre a diversidade étnico-racial e a formação de professores/as, poderá ser compreendido como mais uma competência pedagógica a ser construída e praticada pelos educadores e educadoras e que poderá contribuir tanto para a prática diária como para sua própria formação pessoal (GOMES; SILVA, 2011).

As ações discriminatórias são desenvolvidas tendo como base a “[...] existência de um senso comum que, em geral, não reconhece a presença do racismo entre nós e, quando admite a sua realidade, sempre a situa nos *outros* [...]” (CANDAUI, 2003, p. 29), assim, os estudos acadêmicos sobre as questões étnico-raciais, discriminações, racismos e relações raciais são cada vez mais necessários para nos ajudar a conduzir o trato com as práticas racistas.

Sabemos que os/as profissionais da educação precisam se preparar, de alguma forma, para lidar com situações de racismo, discriminação e preconceito na escola. Nessa perspectiva, Gomes e Silva (2011, p. 23) propõem a difícil questão na formação para a diversidade: é possível formar profissionais que “[...] compreendam a educação escolar como um direito social e que ao mesmo tempo sejam habilitados ao trato pedagógico da diversidade

de cultura, de valores, de práticas, de aprendizagem, de gênero, de raça, de idade constituintes de nossa formação social e histórica?”.

Essa realidade dos processos formativos nos leva a repensar o papel da educação, envolvendo as relações sociais construídas entre os sujeitos que convivem na escola, “[...] assim, torna-se relevante à reflexão sobre os processos de formação continuada na diversidade que visem o preenchimento das lacunas de saberes da formação inicial dos/as professores, porém, questionando, até que ponto podem ajudar na educação das relações raciais?.” (MACHADO; ABREU, 2013, p. 6).

É necessário continuar pensando em alternativas de formação continuada voltada para a diversidade com o propósito de contemplar o que não foi abordado, sobre esta questão, na formação inicial, pensando na “[...] propiciação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre a diversidade étnico-cultural, a subjetividade e a inserção social do professor e da professora.” (GOMES; SILVA, 2011, p. 23).

Por isso, propomos refletir sobre a formação para a diversidade, tentando compreender algumas contribuições na educação das relações sociais como possibilidades de construção de uma cultura de diversidades, e inclusiva, na escola. No capítulo que segue, apresentamos a metodologia utilizada nesta pesquisa.

## 4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

É que tem mais chão nos meus olhos  
do que cansaço nas minhas pernas,  
mais esperança nos meus passos  
do que tristeza nos meus ombros,  
mais estrada no meu coração do que medo na minha  
cabeça.  
(CORA CORALINA)

Através da presente pesquisa, analisamos as relações sociais existentes entre professoras e alunos/as de uma escola pública municipal, buscando perceber como estas relações influenciam no comportamento das crianças em sala de aula e nos demais espaços escolares. A partir da aproximação com o campo de pesquisa, identificamos as interações que acontecem na escola.

Nesta parte do trabalho, descrevemos o desenvolvimento do processo para atingirmos os objetivos da pesquisa. Discutimos a abordagem metodológica, os primeiros contatos com a realidade escolar, o caminho percorrido, a aproximação e o desvelamento do campo de pesquisa.

Na continuidade da discussão, apresentamos, detalhadamente, os instrumentos e procedimentos utilizados para a obtenção de dados. Foram pensados de maneira simples e objetiva para atender às expectativas da pesquisadora.

A escola, campo da pesquisa, é descrita através da apresentação de dados pedagógicos, materiais e do Quadro de funcionários afim de que o entendimento do espaço fique claro. Os sujeitos apresentados são as crianças e as professoras.

Na sequência, temos a descrição da abordagem metodológica utilizada na realização da pesquisa.

### 4.1 Abordagem – perspectiva metodológica

O caminho se faz ao caminhar.  
(DAMASCENO)

A abordagem metodológica da pesquisa de natureza qualitativa buscou a valorização do processo de ocorrência dos fenômenos e sua interpretação, permitindo descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados, como é o caso das relações sociais que são construídas na escola.

A pesquisa qualitativa surge, dessa forma, nas investigações de cunho social, com o intuito de penetrar nos fenômenos, compreendendo-os não somente na sua dimensão objetiva, mas, sobretudo na sua dimensão subjetiva, pois os fenômenos sociais referem-se a pessoas, seres que pensam, sentem, agem de forma racional. É importante, portanto, a descrição dos fenômenos e sua interpretação para uma compreensão mais apurada da realidade.

Reafirmando esse entendimento, Bogdan e Biklen (1994, p. 47) afirmam que “[...] os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas [...]”, assim, compreendemos que é necessário estar envolvido diretamente no campo de pesquisa para vivenciar de perto a forma como as interações sociais acontecem. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994, p. 48) afirmam que:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais e estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem.

Esses investigadores têm como objetivo, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 70):

Melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana.

O referido estudo trata-se de um estudo de caso etnográfico, segundo André (1995, p. 51), o mesmo deve ser usado:

(1) quando se está interessado em uma instância particular, isto é, em uma determinada instituição [...]; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância em particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; [...]; (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação em uma forma muito próxima do seu acontecer natural.

Nessa perspectiva, compreendemos que a referida pesquisa é desenvolvida utilizando este método de pesquisa, o estudo de caso etnográfico, porque “[...] tem como vantagem a capacidade de retratar situações vivas do dia-a-dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural [...]” (ANDRÉ, 1995, p. 52), atendendo aos critérios que André (1995) elenca como características do estudo de caso etnográfico. Exatamente o que nos

propomos no decorrer desta pesquisa, compreender as relações sociais existentes entre crianças e professores em uma escola pública, para isso, estivemos inseridos na escola por um longo tempo, um ponto também apresentado por André (1995, p. 49) para o desenvolvimento do estudo de caso etnográfico, que “[...] demanda um trabalho de campo intenso e prolongado”.

A seguir, explicamos sobre a aproximação com o tema e o espaço escolar da pesquisa. Esta escola é também caracterizada em seguida.

Ao iniciarmos o programa de pós-graduação, em março de dois mil e doze, muitas eram as nossas inquietações, e que continuam até os dias de hoje. E algumas disciplinas foram de extrema importância para nos ajudar a compor nossas leituras e nos dar um norte para elaborar nossa pesquisa, foram as seguintes: “Afrodescendência e Educação: produções científicas I” (2012.1), “Educação e Diversidades Culturais” (2012.2), “Educação, Identidade e Pluralidade Cultural” (2013.1), “Epistemologia da Pesquisa Educacional” (2012.1). À medida que pensávamos sobre nosso objeto de estudo, todas estas disciplinas citadas nos ajudavam a refletir e esclarecer mais ainda nossas ideias, principalmente em relação ao método que deveria ser escolhido para desenvolver esta pesquisa.

Tínhamos em mente desenvolver o trabalho em uma sala de aula, observando crianças, pensamos em trabalhar o desempenho escolar, o processo de avaliação, mas essas categorias ainda não se mostravam definidas de forma clara. Continuando as leituras, as disciplinas e lendo algumas dissertações, conseguimos desvendar o que realmente ia de encontro com nossa proposta, que era estudar as relações sociais na escola, e percebemos que o “estudo de caso etnográfico” seria a melhor maneira de pesquisar o assunto, pois tivemos contato direto com a realidade das crianças e professoras na escola.

Dessa maneira, esta pesquisa nos permitiu analisar a realidade de uma escola pública do município de Altos (PI), dando-nos suporte necessário para investigar as relações sociais existentes entre professoras e alunos/as. Buscando perceber como as crianças afrodescendentes se veem na realidade escolar, e como essas relações influenciam no desenvolvimento destas na sala de aula. A partir da aproximação com o campo de pesquisa, observamos e identificamos as interações que acontecem na escola, e definimos o estudo de caso etnográfico como o método ideal para o desenvolvimento do trabalho.

Após a definição do objeto de estudo, para prosseguir com a pesquisa, contamos em primeira instância, com a autorização da Secretaria de Educação. O projeto de pesquisa foi enviado para o Comitê de Ética e Pesquisa em abril de 2013, enquanto aguardamos a análise, iniciamos as visitas nas escolas campo da pesquisa (ainda no mês de abril) para nos

aproximarmos dos espaços e dos possíveis sujeitos da pesquisa, averiguando a aceitação destes sobre a pesquisa. Optamos por observar todas as turmas de 4º ano que compõem a zona urbana.

Definimos esta série, levando em consideração a nossa experiência com este nível de ensino, e por perceber que os alunos desta faixa etária são sempre muito interativos entre si e com os seus professores. Assim, demos início às visitas nas dez escolas do município, totalizando 17 turmas do 4º ano, distribuídas nos turnos manhã e tarde.

O primeiro passo foi nos apresentarmos para a diretora de cada escola, mostrando nossos objetivos de pesquisa, para que estas repassassem para as professoras e viabilizassem nossa entrada em sala de aula de maneira mais tranquila.

Definir a escola em que a pesquisa seria desenvolvida não foi tarefa fácil, algumas diretoras demonstraram mais interesse e disponibilidade do que outras para nos receber, principalmente quando apresentávamos nossa temática de pesquisa. Na medida em que as conversas com as diretoras aconteciam, agendávamos as visitas nas escolas.

Observamos aulas de várias professores/as e disciplinas, e a cada semana, de acordo com nossas disponibilidades, as das professoras e as das escolas, realizávamos a visita. Em cada escola por onde passamos, pudemos registrar muitos fatos que evidenciaram relações diversas entre crianças e professores. A cada visita feita, registramos pontos que nos despertaram atenção, os quais denominamos de blocos de observação: a questão do domínio em sala de aula, relações mais conflituosas ou mais harmoniosas com alguns alunos especificamente, crianças que preteriam ficar brincando com algumas crianças e outras não.

Como o objetivo de nosso trabalho foi investigar as relações sociais existentes entre professores e alunos, foi necessário estar dentro do espaço para observar como as relações aconteciam entre crianças e professores, entendendo que elas eram influenciadas por vários fatores.

À medida que as visitas aconteciam, notávamos, tanto por parte das diretoras como das professoras, interesse e curiosidade em relação à nossa presença na escola. Pessoas que demonstraram interesse em nossas pesquisas, que queriam realmente contribuir, foi fator fundamental na escolha definitiva do espaço onde ficaríamos para desenvolver a pesquisa como um todo.

Um ponto recorrente marcou nossos registros quase que em todas as escolas por onde passamos. Cada vez que relíamos nossas anotações, percebíamos que algo se repetia com certa regularidade: havia alunos que brigavam muito uns com os outros, e existiam certas

tensões em relações entre crianças afrodescendentes e não afrodescendentes, fato que nos chamou muita atenção, e a partir deste começamos a enveredar pela pesquisa.

Visitamos 17 turmas de 4º ano, ficamos uma tarde ou uma manhã inteira em cada uma delas, observando a sala, a aula e a maneira como professores/as e alunos/as se relacionavam.

No início do mês de maio, conseguimos afunilar as visitas em duas escolas, a “Unidade Escolar Maria do Ó Barbosa” e “Unidade Escolar Governador Alberto Silva”, utilizando como critérios de definição, presença de racismos, esquecimentos, silenciamentos e negações nas relações sociais existentes e em formação na escola. O que nos fez perceber que as mazelas sociais que afetam a sociedade estão muito presentes em sala de aula. Pedimos novamente permissão às diretoras e professoras para retornar às escolas e fazermos novos registros de eventos acontecidos em sala de aula e no espaço do pátio e corredores também. Decidimos fazer isso, porque as duas escolas nos provocaram pelo fato de registrarmos em tão pouco tempo, alguns eventos que denunciam práticas racistas entre as crianças.

Já estávamos pensando em definir como espaço para campo da pesquisa a “Unidade Escolar Maria do Ó Barbosa” levando em consideração pontos importantes como: afinidade com as professoras e registro de eventos que poderiam contribuir significativamente com nossa pesquisa. Era comum, nos dias em que observamos, presenciarmos neste espaço, situações preconceituosas entre as próprias crianças, isso realmente começou a nos provocar.

A continuidade das visitas na “Unidade Escolar Governador Alberto Silva” não nos apresentava mais tantos incidentes, mas em determinados dias, vários registros de comportamentos, que consideramos incidentes de discriminação foram feitos, entre meninos com meninas, crianças que moravam no mesmo bairro onde a escola se localizava e crianças que moravam na zona rural, preconceito em relação à cor da pele.

As relações conflituosas no que se refere a preconceitos e discriminações aconteciam em sala de aula e destacavam-se mais intensamente as aulas de Matemática, Ensino Religioso, Artes e Inglês. Além do espaço da sala de aula, acontecia também nos demais espaços da escola, principalmente na hora do recreio. O registro dessas situações, a forma diferenciada e as dificuldades de cada professora para lidar com esta realidade, especialmente na “Unidade Escolar Governador Alberto Silva” instigaram-nos a defini-la como espaço para a pesquisa.

Assim, começamos a frequentá-la de três a quatro vezes por semana, fazendo observação e registrando as relações entre professores – alunos, e entre alunos – alunos, em sala de aula e fora dela.

Desde o início das visitas (abril) até a definição da turma e nossa inserção na sala (maio), nossa presença causou certa curiosidade tanto nas crianças como nas professoras e até mesmo na comunidade escolar. Por isso, tivemos o cuidado de criar relações de empatia e discrição com sujeitos envolvidos na pesquisa (as crianças e as professoras), e os demais funcionários da escola, bem como as pessoas da comunidade.

Algumas das professoras, já conhecíamos, apenas uma delas era nova para nós. Depois de alguns dias de observação na sala e na escola, percebemos os/as alunos/as mais à vontade com nossa presença, até nos questionavam quando faltávamos na escola. Assim, o clima da sala, mesmo com nossa presença, foi desenvolvendo sua rotina normalmente, percebíamos isso através dos comportamentos das crianças e professoras.

Foi a partir daí que conseguimos registrar ainda mais eventos e incidentes que aconteciam: situações de discriminação evidente, brincadeiras de mau gosto, crianças debochando, e em boa parte das vezes, as vítimas eram afrodescendentes.

O preconceito racial nessa sala era muito evidente, o que tornava as relações sociais entre as crianças muito conturbadas, e conseqüentemente era muito difícil para as professoras interferirem nesse quadro.

A seguir, apresentamos as informações relevantes sobre os instrumentos utilizados na pesquisa, os registros que se destacaram, a caracterização da escola e o grupo envolvido na pesquisa.

## **4.2 Informações relevantes sobre a pesquisa**

Construímos muros demais e pontes de menos.  
(ISAAC NEWTON)

Nesta parte do trabalho, trazemos um conjunto de informações, consideradas importantes para o entendimento da metodologia utilizada na pesquisa. Apresentamos os instrumentos e procedimentos utilizados, a caracterização da escola e do grupo envolvido na pesquisa.

Os instrumentos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa foram a observação participante dos/as alunos/as e professoras no espaço da sala de aula, no pátio da escola, seguida de notas de campo. Entrevistas do tipo semiestruturada com as professoras. E desenvolvemos um instrumento impresso (questionário) com as crianças.

Decidimos ouvir os sujeitos para analisar se as falas eram pertinentes com o que acontecia na escola, e de que maneira isso influenciava na vida dos mesmos. Por isso, “[...]”

nos estudos qualitativos, a coleta sistemática de dados deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto a ser estudado [...]” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 148), justamente por esse motivo, essa abordagem relaciona-se com o tipo de pesquisa proposto.

Para a concretização da pesquisa, os instrumentos foram utilizados de maneira que propiciou melhor acesso às informações mais relevantes sobre o problema estudado. Propusemos um cronograma de modo que ficamos em contato com os sujeitos no processo de observação e coleta de dados nos meses de maio a junho, tivemos a pausa do período de férias, retornando no mês de agosto, encerrando as observações em novembro.

Durante os seis meses que ficamos na escola, observamos as crianças, a forma como se relacionam tanto em sala de aula, como nos demais espaços escolares. Desenvolvemos a **observação participante**, por tratar-se do momento em que “[...] o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação [...]” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 166), e deixa os sujeitos à vontade para continuarem sua rotina escolar. Para Moreira e Caleffe (2006, p. 204):

Os pesquisadores que adotam a observação participante têm argumentado que, quando comparada com outras técnicas de pesquisa, é menos provável que o pesquisador imponha sua realidade ao mundo social que está tentando entender. Portanto, a observação participante proporciona a melhor maneira de obter uma imagem válida da realidade social. [...] Na observação participante, é muito mais difícil para as pessoas que estão sendo observadas mentir ou tentar enganar o pesquisador. O pesquisador está no local testemunhando o comportamento real ao invés de confiar apenas no relatos das pessoas a respeito de suas vidas.

“A importância atribuída à observação participante está relacionada à valorização do instrumental humano, característica da pesquisa etnográfica [...]” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 166), fato que justifica a escolha do referido instrumento por tratar-se do estudo de caso etnográfico.

Associada à observação participante fizemos uso das **notas de campo**, que correspondem aos registros das observações, dos eventos, incidentes relacionados aos objetivos de nossa pesquisa. Bogdan e Biklen (1994, p. 150) conceituam como notas de campo “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo [...]” e acrescentam afirmando que:

O resultado bem sucedido de um estudo de observação participante [...] baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se colectivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo.

Interagindo com os sujeitos envolvidos na pesquisa, a partir das observações desenvolvidas, utilizamos **a entrevista semiestruturada** com as professoras, foi realizada permitindo ao mesmo tempo certo controle e liberdade, o que proporcionou à entrevistada um momento de maior tranquilidade para a entrevista. Abordamos alguns pontos particulares sobre o processo de formação das professoras, sua experiência na educação, sua opinião sobre as relações existentes entre as crianças na escola, e como estas interferiam no seu desenvolvimento escolar. Segundo Moreira e Caleffe (2006, p. 169):

A entrevista semiestruturada apresenta, como o próprio nome sugere, o meio-termo entre a entrevista estruturada e a entrevista não-estruturada. Geralmente parte-se de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem.

Dessa maneira, as conversas transcorreram naturalmente, e o sujeito entrevistado ao sentir-se mais confiante para falar, pode contribuir bastante com a pesquisa, proporcionando cada vez mais informações acerca daquilo que buscamos em nossa pesquisa, já descritos nos objetivos. Bogdan e Biklen (1994, p. 134) discorrem na investigação qualitativa, que “[...] as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante [...]”, foi o que realizamos na nossa pesquisa, aliamos a entrevista à observação participante.

“Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos* [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135, grifo do autor), exatamente que será apresentado no capítulo 4, as informações variam bastante de professora para professora, pois cada uma tem um processo histórico formativo diferente.

Durante a entrevista, tivemos o cuidado de deixar as professoras à vontade para falar, e à medida que as entrevistas transcorriam, mostrávamos para as professoras atenção e interesse pelo seu depoimento, porque “[...] um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136), para que o sujeito sintasse-se mais acolhido e envolvido na entrevista, também fizemos registros dos pontos considerados mais importantes na fala de cada uma das professoras.

As entrevistas foram gravadas, no sentido de garantir a veracidade das informações, uma vez que as mesmas foram registradas de acordo com a fala de cada uma, servindo de base para as discussões na análise e interpretação dos dados (que serão apresentadas no próximo capítulo).

Utilizamos com as crianças um **instrumento impresso** para o levantamento de algumas informações consideradas importantes sobre a sua autoclassificação racial. Ao mesmo tempo, a escolha deste instrumento viabilizou acesso às informações de modo resumido e de natureza mais subjetiva.

O instrumento impresso foi aplicado de uma só vez na sala de aula onde as crianças estudavam. Utilizamos o horário de duas aulas que foram cedidas pela professora de matemática. Entregamos para cada uma destas um instrumento impresso (encontra-se nos apêndices), para que respondessem, refletindo como se descreviam. A atividade aconteceu no dia vinte e um de novembro de 2013 (21.11.13) com objetivo de perceber como as crianças se autodefiniam em relação à raça/cor e como percebiam as relações sociais que aconteciam na sala de aula.

O referido instrumento impresso assemelhou-se a um questionário, e tivemos cuidado na sua construção, pois se “[...] bem elaborado produz dados que não são ambíguos [...]” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 105), esse cuidado foi acordado em nossa pesquisa, sobretudo porque os sujeitos foram crianças com faixa etária entre 9 e 12 anos. Nesse sentido, os instrumentos impressos foram atrativos, breves, com perguntas abertas e fechadas, fáceis de entender, de preenchimento razoavelmente rápido, com linguagem adequada ao vocabulário dos respondentes, essas características os incentivam a responder e fornecer ao pesquisador os dados necessários (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

Feito todo esse processo, temos os “achados” da pesquisa, que correspondem aos registros mais relevantes apurados no decorrer das observações, das entrevistas e dos questionários, atendendo, desta forma aos objetivos da pesquisa.

Na busca do entendimento da realidade escolar, e para compreendermos mais sobre a realidade da escola, campo da pesquisa, trazemos informações sobre os aspectos físicos e pedagógicos desta. Falar do espaço em que nos inserimos para desenvolver a referida pesquisa é uma parte importante deste trabalho. Mostrar as características da escola, oportuniza uma visão ampla da mesma.

- **Sobre a escola:**

A pesquisa aconteceu na “Unidade Escolar Governador Alberto Silva”, escola pública da rede de ensino do município de Altos, zona urbana. Esta foi fundada em doze de outubro de mil novecentos e oitenta e sete.

Localizava-se na zona norte do município, com sua sede na Rua Cícero Paiva S/N, no Bairro Bacurizeiro. O prédio escolar está construído sobre uma área de 1.708, 50 metros quadrados de área construída em tijolos, o terreno é murado, atendendo às exigências no que se refere à localização, segurança e condições de salubridade. Funcionava em dois turnos (manhã e tarde) com 350 alunos/as do 1º ao 5º ano, com um bom índice de aprovação, em torno de 85%, a reprovação ficava em torno de 10%, e o abandono escolar com 1%. Contava com um anexo situado no prédio da Unidade Escolar Altina Pestana, no Bairro Batalhão.

No período matutino, funcionava uma turma de 1º ano, uma de 2º ano, duas de 4º ano e duas de 5º ano. No período vespertino funcionava uma turma de 1º ano, uma turma de 2º ano e três turmas de 3º ano. A escola ainda contava com atividades diversificadas oferecidas pelo Programa “Mais Educação”, tendo por objetivo apoiar as crianças que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem. Trata-se de um programa instituído pelo Governo Federal.

A referida escola era composta por seis salas de aula, uma sala de informática, dois banheiros para os alunos/as, uma cantina, uma diretoria com banheiro para os/as professores/as.

A equipe de professores/as era bem qualificada, pois quase todos/as possuíam o nível superior. Entre os/as profissionais prevalecia a democracia na tomada de decisões referentes à escola. Quanto aos materiais didáticos, todos tinham acesso, pois a direção era eficaz e aberta a todos/as (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA).

A escola apresentava como objetivo geral (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2013) “[...] fornecer serviços educacionais de mais alta qualidade, atendendo as expectativas dos alunos, assegurando uma aprendizagem significativa, contribuindo para a melhoria da sociedade, formando cidadãos capazes de interagir com autonomia e equidade no meio em que vivem”.

No total, tinha no Quadro de funcionários: dez professoras, que em sua maioria eram especialistas; duas zeladoras, uma com Ensino Fundamental incompleto e a outra com Ensino Médio; duas merendeiras, uma com Pedagógico e a outra com Ensino Médio Completo; três vigias, um destes com Ensino Fundamental completo, outro com o mesmo grau de ensino, mas incompleto e um com Pedagógico; duas diretoras, uma delas, especialista na área de

educação, assumia essa função há mais de 16 e a outra atuava como diretora adjunta, também especialista na área de educação, há um ano (também é coordenadora do programa “Mais Educação”).

As condições físicas da escola eram razoáveis. No período da observação, a escola passou por uma reforma e recebeu uma quadra, auxiliando no desenvolvimento das atividades da escola. Uma vez que ela não possuía um local apropriado para execução de atividades como educação física.

A sala de aula onde ficamos para desenvolver as observações localizava-se próximo dos banheiros e do bebedouro. Nessa sala, muitos eventos foram registrados, os quais serão discutidos na continuidade deste trabalho. Mas é mister apontar que, dependendo da aula e da professora que entrava nesta sala, o espaço ficava muito diferente, assim como as relações entre as professoras e as crianças, e das crianças entre elas mesmas, variavam bastante. O grupo para o qual essa pesquisa se direcionou foram crianças de uma sala de aula de 4º ano de uma escola pública do município de Altos (PI), e as professoras que lecionavam nessa classe.

A maior parte das crianças residia nas proximidades da escola, uma pequena parcela morava na zona rural e vinha de ônibus todos os dias. As professoras também moravam próximo à escola.

- **Participantes da pesquisa:**

No total, compreendem os sujeitos da pesquisa quatro professoras e trinta e duas crianças com faixa etária entre 9 e 12 anos, todos/as terão suas identidades preservadas.

A seguir, apresentamos um Quadro que registra as professoras que participaram da pesquisa. Foram atribuídos nomes fictícios para cada uma das professoras, atribuímos nomes de pedras preciosas, no sentido de valorizá-las como pessoas, mulheres e profissionais que são:

**Quadro 8 – Sujeitos da Pesquisa – Professoras**

DADOS	RUBI	CRISTAL	SAFIRA	ESMERALDA
<b>01-Qualificação</b>	-Cursando Pedagogia, 6º período;	-Licenciatura Plena em Pedagogia; -Curso de Extensão de Inglês (2 anos de duração);	-Licenciatura em Pedagogia;	-Licenciatura em Normal Superior; -Especialização em Supervisão e Coordenação Escolar;
<b>02-Tempo de serviço</b>	02 anos	06 anos	10 anos	34 anos
<b>03-Tempo de serviço na escola campo da pesquisa</b>	01 ano	01 ano	01 ano	Mais de 16 anos
<b>04-Disciplinas ministradas</b>	Matemática, Artes e Ensino Religioso	Inglês	Português	História, Geografia e Ciências.

**Fonte:** Organizado por Antonia Regina dos Santos Abreu, em 30 de novembro de 2013.

Observando as informações contidas no Quadro 8, percebemos que estas professoras tinham experiências variadas, a professora com menos tempo de trabalho era Rubi, com apenas dois anos de experiência e ainda cursando Licenciatura em Pedagogia; Cristal tinha seis anos que desempenhava o trabalho na educação; Safira trabalhava há dez anos com esse público; Esmeralda era a professora que acumulava maior experiência, a única que tinha especialização, há mais de três décadas trabalhava com educação, durante a entrevista, relatou-nos que começou a dar aula ainda adolescente quando morava na zona rural de Altos. De acordo com os critérios de classificação racial usados no estudo, as professoras Cristal e Esmeralda eram pardas (no contexto popular consideradas morenas); Rubi e Safira eram eurodescendentes.

As crianças que participaram da pesquisa tiveram autorização de seus responsáveis, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) utilizado para esse processo encontra-se disponível nos apêndices deste trabalho. No total de trinta e duas crianças, quinze são meninas e dezessete são meninos. Todos os nomes das crianças que serão utilizados no decorrer dos escritos são fictícios para manter sigilo de sua identidade. A seguir, apresentamos um Quadro resumo com informações que classificam as crianças de acordo com sexo (gênero), idade e cor/raça definida por nós para os fins deste estudo. O Quadro mais detalhado encontra-se no apêndice “F”.

**Quadro 9** – Sujeitos da pesquisa – Resumo – Classificação das crianças pela Pesquisadora

<b>Gênero/ Sexo</b>	<b>Idade/ Anos</b>				<b>Cor/ Raça</b>		
	09	10	11	12	Afrodescendente*	Eurodescendente**	Parda***
<b>Mulher/ Feminino (15)</b>	08	05	-	02	05	02	08
<b>Homem/ Masculino (17)</b>	08	02	04	03	02	02	13
<b>Total</b>	16	07	04	05	07	04	21

**Fonte:** Quadro organizado por Antonia Regina dos Santos Abreu em 30 de novembro de 2013.

Legendas: \*Chamamos de afrodescendente, a criança que parecia ter uma herança física explicitamente africana subsaariana (fenótipo), e/ou, mostrava alguns traços distintamente africanos, como lábios, nariz, cabelos *crespos*, *tez da pele* (com muita melanina). Como a grande maioria da população sul do Sahára.

\*\*Chamamos de eurodescendente a criança que parecia ter descendência européia, pele clara, cabelos naturalmente lisos. Vale ressaltar que no grupo também há gradações no nível de clareza da pele.

\*\*\*Chamamos de parda a criança que tinha a pele nem tão clara e nem tão escura (popularmente chamada de morena), definimos assim para que ficasse o registro que chamamos de afrodescendentes aqueles que no senso comum são chamados de “negros”, “pretos”. Nesse caso, a criança parda estava no “meio” da classificação entre afrodescendentes e eurodescendentes.

A classificação feita por nós (Quadro 9) evidenciava resultados diferentes daquela definida pelas professoras (Quadro 10), isso se deve ao fato de no Brasil não termos definições objetivas sobre nossa classificação racial, assim, cada um/a define da maneira que lhe é mais pertinente.

Percebemos no decorrer de nossas observações que a cor da pele e as características físicas influenciavam na maneira como as crianças relacionavam-se. A forma como as professoras olhavam e definiam racialmente as crianças também influenciava nas relações existentes.

Cada criança via-se na sala de aula de modo particular e a maioria delas classificava-se no quesito cor/raça de acordo com o que lhe agradasse. Isso ficou evidente nas observações e na leitura das notas de campo, por termos percebido muitas situações que ilustravam silenciamento em relação a situações preconceituosas, principalmente quando envolviam crianças afrodescendentes, bem como a negação racial pelas professoras e pelas próprias crianças.

Ficou nítido que o silenciamento e a negação influenciavam diretamente nas relações construídas entre as crianças, refletidas nas brincadeiras e piadas. Por isso, decidimos ver o ponto de vista das professoras e das crianças em relação à classificação racial.

Durante as entrevistas feitas com as professoras, foi apresentada uma lista com os nomes das 32 crianças que estudavam na sala do 4º ano “A” da escola campo da pesquisa (apêndice D), e cada professora fez a classificação racial de todas as crianças utilizando seus próprios critérios de classificação, resultado demonstrado no Quadro 10.

**Quadro 10** – Classificação racial das crianças feita pelas Professoras

Professoras	Afrodescendente	Parda	Morena	Branca	Negra	Preta	Total de alunos
<b>Rubi</b>	3	16	13				32
<b>Cristal</b>		22	10				32
<b>Safira</b>		19	6	6	1		32
<b>Esmeralda</b>		18	4	8	1	1	32

**Fonte:** Quadro organizado por Antonia Regina dos Santos Abreu, em 30 de novembro de 2013.

Legendas: Afrodescendente: A professora Rubi definiu assim as crianças que tinham a pele mais escura na sala.

Parda: Para as professoras, parda era a criança que tinha cabelos lisos e pele “mais ou menos” clara.

Morena: De acordo com a classificação feita pelas professoras, morena era a criança que tinha a pele nem tão clara e nem tão escura, muito parecida com a “parda”.

Branca: As crianças de pele mais clara na sala.

Negra: Classificação apresentada por duas das quatro professoras, em que negra era a criança que apresentava pele escura, cabelos crespos e lábios grossos.

Preta: Classificação apresentada pela professora Esmeralda, definindo como preta a criança que apresentava a pele mais escura da sala.

As classificações variaram na visão das professoras (Quadro 10) e da pesquisadora (Quadro 9). No momento em que as professoras foram indagadas sobre a questão da classificação racial das crianças, durante as entrevistas, foi notória a dificuldade que apresentaram para fazê-la, não conseguiam explicar o que significava ser branco ou ser negro, o mais fácil era classificar todas como morenas ou pardas. Algumas vezes nos pediam ajuda, por não conseguirem fazer essa definição sozinhas, e nossa postura era de discrição para não comprometer o desenvolvimento da pesquisa. Percebemos que as professoras se sentiam inseguras na hora de responder.

A professora Esmeralda teve dificuldade para lembrar-se de algumas crianças, quando lia os nomes, ficava buscando na memória algumas das quais não recordava a fisionomia.

A Professora Safira disse que não queria ser injusta com nenhuma criança. Definir a criança como negra foi algo difícil para ela, acrescentou também que queria colocar todo mundo como pardo, justificando que não existe uma raça pura, só branca, só negra ou só indígena. Essa insegurança em definir o/a outro/a racialmente dá-se pelo fato da sociedade brasileira não problematizar essas questões, trabalhando como um sistema de reprodução social em que repetimos as coisas sem questionar. Para Safira, chamar uma criança de negra poderia ser interpretada como injustiça.

A professora Rubi foi a única a utilizar a classificação afrodescendente, definindo três crianças como tal, esta tinha menos tempo de experiência em sala de aula do que as outras e ainda não tinha curso superior completo, entretanto, foi observado que esta era quem mais discutia as questões raciais em sala de aula. Essa situação sempre nos fazia questionar: por que justamente a professora mais inexperiente era a mais sensível à diversidade presente na sala de aula? E, no decorrer da pesquisa, compreendemos que a professora Rubi tinha uma visão diferente das demais, levando-nos a perceber que a formação superior, na qual ainda estava cursando, já trazia essa discussão à tona, embora pontual, no tocante à diversidade. Por já ter um mero embasamento sobre o assunto, a mesma sempre se apresentava incomodada ao ver práticas discriminatórias na sala de aula.

A Professora Safira definiu apenas uma criança como negra, para a Professora Cristal, nenhuma das crianças era negra. Já a Professora Esmeralda definiu uma criança como preta e uma como negra. Por que estas diferentes visões? Porque nós brasileiros/as temos muita dificuldade para assumir a definição racial. Nas falas das professoras durante as observações, percebemos como era difícil classificar as crianças, era mais fácil fugir de uma realidade dolorosa, onde os/as afrodescendentes (negros/as) são alvo de discriminação.

O Quadro 10 mostra-nos o quanto fugimos da identificação racial, pois é muito mais cômodo ficar com o “meio termo”, nem preto nem branco. Dessa forma, ninguém é “ofendido”, o que reforça a assertiva de Moura (1988, p. 62) ao explicar que essa é uma “[...] tendência à fuga da realidade e à consciência étnica de grandes segmentos populacionais não-brancos. Eles fogem simbolicamente dessa realidade que os discrimina e criam mitos capazes de fazer com que se sintam resguardados do julgamento discriminatório das elites dominantes [...]”, esse Quadro é fortalecido através de mecanismos sociais e simbólicos de dominação.

Rememorando o recenseamento de 1980, Moura (1988, p. 62) afirma que “[...] a identidade e a consciência étnicas são, assim, penosamente escamoteadas pela grande maioria dos brasileiros ao se autoanalisarem, procurando sempre elementos de identificação com os

símbolos étnicos da camada branca dominante”. Essa realidade continua muito evidente ainda na atualidade, o que foi percebido ao questionar as crianças, sujeitos desta pesquisa.

A seguir, no Quadro 11, apresentamos a autoclassificação racial feita pelas próprias crianças. No instrumento impresso usado em sala, a primeira pergunta, aberta, fazia referência à autoclassificação racial das crianças.

**Quadro 11** – Autoclassificação racial feita pelas crianças – pergunta aberta

Total de alunos/	Branca	Preta	Parda	Amarela	Amarela queimada	Branca e preta
32	02	02	07	02	02	01
	Rosa Clara	Clara	Morena	Morena queimada	Marrom	
	01	01	12	01	01	

**Fonte:** Quadro organizado por Antonia Regina dos Santos Abreu, em 30 de novembro de 2013.

Essa atividade foi interessante, e despertou muita curiosidade nas crianças, elas demonstravam que não tinham sido questionadas na escola sobre sua classificação racial. Ao serem questionadas sobre sua cor/raça, ficaram curiosas demonstrando certo espanto, começavam a olhar para os seus braços e pernas, verificando a cor da pele, também pegavam nos cabelos, e ficavam observando o que os colegas respondiam para comparar os resultados.

A maneira como as crianças apresentaram-se, com um “ar de surpresa” aconteceu principalmente pelo fato dessas discussões não fazerem parte de seu cotidiano nem na escola, nem em casa. Era interessante perceber como elas buscavam no/a colega a aprovação para a resposta. Das crianças classificadas por nós como afrodescendentes, apenas uma definiu-se “preta”, dentre as que classificamos como “pardas”, uma delas também se definiu “preta”; sem falar nas várias cores que as crianças escreveram. O que comprova uma grande confusão não só por parte das crianças, mas de toda a sociedade.

O resultado apresentado pela pergunta aberta mostra diferentes denominações, Moura (1988) apresenta dados do recenseamento feito pelo IBGE em 1980, que mostrou o uso de variadas *cores* que o brasileiro usa para se autoclassificar: “[...] o total de cento e trinta e seis *cores* bem demonstra como o brasileiro foge da sua realidade étnica, da sua identidade, procurando, através de simbolismos de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior.” (MOURA, 1988, p. 63). As crianças reproduzem o que acontece na sociedade, principalmente quando não recebem na escola uma explicação sobre esse assunto.

Depois responderam à uma pergunta fechada, que apresentava a classificação racial de acordo com o IBGE (2010). Os resultados são apresentados no Quadro 12, a seguir:

**Quadro 12** – Classificação racial das crianças feita por elas mesmas – pergunta fechada

Total de alunos/as	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
32	1	7	19	3	2

**Fonte:** Quadro organizado por Antonia Regina dos Santos Abreu, em 30 de novembro de 2013.

Ao fazer a autoclassificação respondendo à pergunta fechada, os/as alunos/as sentiram dificuldades para se encontrar dentro de um padrão de cor/raça. Percebemos que dessa vez não era possível “fugir da identificação”, o que deixou algumas crianças confusas. A maioria das crianças marcou a opção parda, uma delas perguntou que cor era parda, e antes que explicássemos um dos alunos, o Alan, respondeu que era da cor da nossa pele (pesquisadora).

As crianças que marcaram a opção indígena associaram a resposta ao fato de terem os cabelos lisos, disseram que pareciam índios, esse ponto provocou-nos, pois não havíamos despertado para essa discussão sobre crianças indígenas. Embora não fosse nossa pretensão trabalhar a presença de crianças indígenas na sala de aula, é importante lembrar que a diversidade existente na escola engloba todos os grupos étnico-raciais de pessoas presentes.

No processo de finalização das observações, registramos, de modo geral, que, na turma onde a pesquisa aconteceu, tem crianças que se apresentam preconceituosas, fato que será relatado no próximo tópico. Fizemos as observações em um período de seis meses, ficando evidente que as relações sociais que acontecem na escola são influenciadas por práticas racistas e discriminatórias, conforme cenas descritas no tópico que segue ilustrando essa realidade.

Desenvolvemos um instrumento impresso abordando a questão do pertencimento racial de cada criança, as relações que aconteciam na sala de aula, no pátio, nos corredores, na hora do recreio. No que se refere à relação com as professoras, todas foram abordadas através de uma entrevista semiestruturada, na qual dialogamos sobre nossas observações e sobre suas análises, a partir destas.

As informações coletadas durante a pesquisa nas entrevistas são apresentadas utilizando a análise de conteúdo, designado por Bardin (1977, p. 42) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variedades inferidas) destas mensagens.

Inicialmente fizemos uma “leitura flutuante” (BARDIN, 1977) para estabelecer contato com as informações, analisá-las, “[...] deixando-se invadir por impressões e orientações.” (BARDIN, 1977, p. 96).

Com este procedimento, destacamos as ideias principais e agrupamos os pontos chave, para ser feita a codificação dos eixos temáticos e a interpretação. Relendo os relatos das observações, das entrevistas com as professoras e do instrumento impresso que foi aplicado para os alunos, fomos juntando as informações de contexto que mais se assemelhava, separando as partes para melhor explicar e analisar as informações.

A partir de leituras intensas das informações registradas nas notas de campo, nos instrumentos impressos aplicados com as crianças e as entrevistas com as professoras, decidimos apresentar os dados registrados através de categorias para melhor ilustrar nossos resultados. “A análise categorial é o tipo de análise mais antiga e na prática a mais utilizada.” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 683). “Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógicos [...]” (BARDIN, 1977, p. 153), “[...] poderá ser temática, construindo as categorias conforme os temas que emergem do texto. Para classificar os elementos em categorias é preciso identificar o que eles têm em comum, permitindo o seu agrupamento.” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 683).

Das observações feitas na escola, reproduzimos trechos integrados que melhor ilustram nossos objetivos de pesquisa e que relatam as experiências referentes às relações sociais. Pela necessidade de categorizar as informações, selecionamos alguns destes eventos para discutirmos, nos valendo também da contribuição dos teóricos, que serão apresentados no decorrer deste trabalho.

Percebemos, durante as observações, que as relações eram atravessadas por tratamentos diferenciados com algumas crianças, principalmente as afrodescendentes, as brincadeiras, geralmente, tinham um tom agressivo, às vezes evidente, às vezes de forma mascarada, fingida. Aconteciam pelo viés da questão racial, falavam do cabelo, “cabelo duro”, “cabelo de vassoura”, “cabelo de bombril”; sobre a cor da pele chamavam de “macaco”, “café”, “nego véi”, “nego do mal”; com a boca “bocona”, “boca grande”. Já com as crianças não afrodescendentes, as brincadeiras não se relacionavam a apelidos levando em

conta à cor da pele, o tipo de cabelo, situação que foi evidenciada durante todos os meses de observação.

Essa realidade alertou-nos para as questões raciais evidentes neste grupo de crianças, onde algumas, em particular, mostravam-se preconceituosas, a ponto de não querer brincar com o outro, de ficar com deboches, piadas, de não querer nem mesmo ficar perto.

A forma de interferência das professoras em momentos em que aconteciam práticas discriminatórias, as agressões, silenciamentos, negações era particular de cada uma, variava bastante. Havia aquela que discutia logo com o grupo, outra que pedia silêncio, outra que não interferia, enfim, dependendo da maneira como cada professora agia, as crianças também agiam de modos diferentes. Percebeu-se, portanto que o comportamento, fosse ele discriminatório, preconceituoso ou não dos/as alunos/as, eram reflexos de ações já vistas por eles/as.

As situações dos racismos, preconceitos, interferências, fingimentos, influenciavam significativamente no processo de socialização e afetividade entre as crianças e professores.

A partir dessas observações, levando em consideração as anotações registradas nas notas de campo, nas entrevistas com as professoras, o instrumento impresso (questionário) aplicado com as crianças, definimos como categoria de análise, as seguintes:

- Relações entre crianças;
- Interferência docente;

Cada uma das referidas categorias será abordada nos tópicos 4.3 Relações entre as crianças e 4.4 Interferência docente. Organizadas as informações e analisados os dados resultantes, estes são confrontados com os pensamentos de alguns autores e da pesquisadora. Após acessar as informações mais relevantes, desenvolvemos a interpretação dos dados. Nessa etapa da pesquisa, estamos desenvolvendo o que Serrano (2011, p. 99) chama de poda e enxerto, “[...] quando a ramificação de um veio de pesquisa se estende demasiadamente, recorreremos à poda; quando necessitamos implantar novos segmentos de análise que sejam significativos para o conjunto, utilizamos o procedimento do enxerto”. Exatamente o que será apresentado nos tópicos que seguem.

### 4.3 Relações entre crianças

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

(NELSON MANDELA).

Durante as observações, percebemos comportamentos que consideramos não adequados para o contexto escolar. Por exemplo, em uma aula de matemática, as crianças começaram a falar sobre racismo, escravos, dizendo que todo negro era escravo, Marcos, Fábio e Alexandre (ambos pardos) foram as crianças que falaram sobre o assunto. A professora interferia, discutindo a questão e Marcos (pardo) disse que não assistiria aula se a professora Rubi fosse negra. Alguém disse que o Leonardo (afrodescendente) era negro, e ele confirmou que era mesmo (com tom de irritação), outra criança disse que ele não era negro. Quando aconteceu a situação, o intrigante foi a interferência de outra criança dizendo que ele não era negro, como se o fato de não ser negro o fizesse sofrer menos.

Desde o início das observações em maio, observamos como Marcos (pardo) apresentava-se preconceituoso, durante as aulas, quando havia qualquer tipo de comentário sobre racismo ou discriminação, ele falava que não gostava de negros, comportamento reforçado nas brincadeiras em sala ou no recreio, ao evitar as crianças que tinham a pele mais escura, tanto meninas como meninos, deixando bem clara sua resistência ao contato com o/a afrodescendente, preconceito que foi reafirmado no episódio apresentado no parágrafo anterior, ao dizer da possibilidade de sua professora ser negra, se o fosse, ele não assistiria aula. Demonstra um quadro de negação, como maioria dos brasileiros que somos racistas. Essa sua fala não implica apenas para uma possibilidade que não é real, pois na sala tem crianças afrodescendentes, que podem se incomodar e sofrer com esse comentário.

Leonardo é uma das crianças afrodescendentes que mais sofre com o preconceito na sala, sempre sendo alvo de brincadeiras pejorativas, piadinhas e apelidos, ele entrou na turma em abril de 2013, veio transferido do 4º ano “B” para a sala do 4º ano “A” (onde a pesquisa estava sendo desenvolvida). Observamos a sala do 4º ano “B” em três momentos diferentes, dois momentos na aula de matemática e outro na aula de português, no momento, Leonardo ainda estava nesta sala, ele era uma criança muito alegre e brincalhona, estava sempre sorrindo, sentava perto do seu melhor amigo, o Bruno, os dois andavam sempre juntos, principalmente na hora do recreio, eram cúmplices, mesmo quando as professoras os separavam de fila, colocavam-lhes para sentar longe um do outro, ainda assim trocavam

olhares e riam muito. Esse comportamento tão “animado” começou a atrapalhar e a diretora decidiu mudá-lo de sala.

A transferência de Leonardo (afrodescendente) para o 4º ano “A”, deixou-o muito triste e solitário, tanto na sala de aula como na hora do recreio, uma vez perguntamos o que ele tinha, por que estava triste, e nos respondeu que estava com muita saudade do Bruno, era aluno da outra sala e seu melhor amigo. Era um menino eurodescendente, de olhos claros e cabelo liso (tinha o padrão dito dominante de beleza) e ele dava muita atenção ao Leonardo, brincavam juntos, gostavam-se muito e por causa dessa amizade, às vezes brincavam tanto na hora da aula, que se transformou em “um problema”, que ocasionou a sua transferência para a sala do 4º ano A; reproduzimos este cenário a partir de algumas observações feitas na sala do 4º ano “B” (que aconteceram ainda no processo de seleção da turma em que a pesquisa iria acontecer). Nessa situação, destacamos o sistema de dominação, de verticalização das relações existentes na escola, tornando-a um espaço para “um modelo único de aluno”, com vigilância restrita nas filas, nos corredores, no recreio, nos silêncios exigidos na sala de aula (LINHARES, 1996, p. 14). A tristeza só era amenizada quando estava brincando com Bruno, parecia ser outra criança, ficava alegre, sorria, era impressionante.

Ficamos refletindo sobre o que aquela transferência significava para o Leonardo, pois este entrou em um espaço, em que as amizades já estão formadas, os lugares já estavam marcados, e ele afrodescendente, entra em uma nova sala, onde grande parte das crianças era preconceituosa, aparentava sofrer com a situação.

Nos primeiros dias de sua entrada na sala nova, eram muitos os apelidos recebidos, dentre estes: “neguinho”, “pretinho”, “moreninho”, que são comuns na escola, as crianças repetem essas expressões, porque veem os adultos usarem-nas. O fato de a turma ter crianças que se apresentavam preconceituosas, que brincavam com a questão da cor, do cabelo, xingavam, promoviam brincadeiras de cunho racista, fez com que Leonardo se sentisse rejeitado, não se envolvia com muitas crianças na sala, sentava no mesmo lugar, interagia pouco, seu nome era motivo de muitas brincadeiras, pois ele era constantemente chamado de “nego preto”, “macaco”.

Fábio (pardo) assim como Marcos (pardo), apresentavam-se como crianças que se consideravam superiores e gostavam de debochar do Leonardo (afrodescendente). Um dia, Fábio, que sempre fazia brincadeiras de mau gosto com Leonardo, xingava, usava nomes pejorativos, piadas, pediu que Leonardo escrevesse a tarefa para ele, como na maioria das vezes, Leonardo se fazia “surdo”, como se não ouvisse as piadas, ficava de cabeça baixa, com

um olhar triste e muito calado, acabou escrevendo a tarefa para Fábio, como se essa atitude pudesse aproximá-los um pouco mais.

A maioria das crianças percebia essa discriminação com Leonardo, isso ficou evidente nas respostas dadas em uma das questões do questionário aplicado com elas, que perguntava sobre o tratamento que era dado às pessoas diferentes. Ricardo (pardo) respondeu que tratava bem as pessoas diferentes dele, mas algumas pessoas da sala chamavam o Leonardo de “chimpanzé”. De fato, isso acontecia cotidianamente na sala, e Leonardo, geralmente calava-se e aparentava sinais de tristeza nas feições de seu rosto. Quando havia algum comentário sobre negro, Leonardo era o primeiro a ser apontado, e sempre acompanhando as piadas, na hora de fazer atividades em dupla, poucas crianças juntavam-se ao Leonardo.

Percebemos que ele queria estar envolvido no grupo de qualquer jeito mesmo que para isso, tivesse que negar o seu sofrimento e silenciar. Às vezes, ele até ria junto das piadas feitas com o seu nome, quando era chamado de “macaco”, de “cavalo preto”, “negão” e as crianças davam risada, principalmente se fossem Fábio (pardo) ou Marcos (pardo), quando Leonardo percebia que as crianças olhavam para ele, mesmo que fosse para fazer deboche, ele acaba se envolvendo na situação, em nosso entendimento, essa era a maneira que ele encontrava para demonstrar que fazia parte do grupo.

As brincadeiras que Fábio fazia com as crianças afrodescendentes estavam relacionadas às características físicas, uma vez chamou Miguel (afrodescendente) de “chimpanzé da bunda vermelha”. E Miguel não teve reação alguma, não gritou, não brigou, simplesmente calou-se. Ao chamá-lo por esse apelido, Fábio demonstra que sabe exatamente como deve fazer para provocar e ganhar atenção do colega. Para Cavalleiro (2008, p. 54):

Nesses conflitos em que as crianças xingam, referindo-se à cor da pele como uma característica negativa, podemos observá-las como grandes vencedoras da disputa. A inação das xingadas revelam um misto de medo, dor, impotência: diante dessas emoções imobilizadoras, não conseguem ou não sabem como se defender. Ante o ambiente que lhes é hostil, isolam-se, retiram-se do palco da disputa. Tentam passar despercebidas, abandonado o conflito.

De acordo com o que a autora apresenta, notamos que era exatamente assim que as crianças vítimas dos maus-tratos agiam, silenciando, saindo de cena, por que era sofrido ficar ouvindo coisas ruins, afirmando uma realidade que fere, que machuca.

Na continuidade dos incidentes, mais um relato, em que Fábio é o protagonista. Estava sentado próximo ao Leonardo (afrodescendente) e de uma hora para outra, sem ter

acontecido nenhuma discussão que provocasse o assunto, perguntou a ele por que tinha a boca e o nariz tão grandes, mas o Leonardo fez de conta que nem escutou, baixou a cabeça e continuou fazendo a tarefa.

Comumente, o Fábio (pardo) perguntava alguma coisa que fosse relacionada às características físicas de Leonardo. Todos estes incidentes evidenciam prática da violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1982) em sala de aula, um tipo de violência que não usa de agressão física, pois o Fábio não encostava um dedo em Leonardo, porém, sabia como ofender, magoar usando apenas as palavras.

Marcos (pardo), assim como Fábio (pardo), também se apresentava preconceituoso, mas de forma diferente, enquanto Fábio falava em alto e bom som, Marcos agia de forma sutil, dificilmente falava alguma coisa, mas as suas atitudes mostravam-se discriminatórias, ele disfarçava, calava, sentava longe, não brincava junto, se lhe tocasse, pedia imediatamente para lhe soltar.

Na sala de aula, no recreio e na fila do lanche, várias vezes, observamos o Leonardo (afrodescendente) tentando se aproximar de Marcos (pardo), tentando abraçá-lo, pegando em seu ombro, tentando brincar junto, mas Marcos sempre se afastava de forma bem discreta, ele retirava a mão de seu ombro, mantendo distância, sem grosseria nem piada. Leonardo, que olhava para ele sempre com olhar de encantamento, demonstrando muita admiração, queria brincar, conversar, mas Marcos arranja um jeito de sair de perto. Leonardo ficava triste com essa situação, ele gostava, admirava o Marcos, e só queria estar perto dele, mas era complicado.

Outra criança que sofria sendo “alvo” de preconceito e piadas racistas era Carla (afrodescendente). Uma vez, Geraldo (pardo) encontrou um papel debaixo da cadeira, pegou e perguntou de quem era, Juliana (parda) disse que era daquela “moreninha” e Rita (eurodescendente) acrescentou que era daquela “nega”. No caso, estavam falando da Carla (afrodescendente). Havia confusão na hora de se dizer quem era quem, e a Carla, às vezes, era chamada por apelidos como “café”, “neguinha”, assim como Leonardo...

Percebemos relações que variavam muito entre as crianças da sala de aula em que estávamos inseridos, fosse na hora da aula, no recreio, mas principalmente na hora das brincadeiras, as crianças excluía e incluía da forma que queriam, dependia muito de quem estava conduzindo as brincadeiras. “Como fica o desenvolvimento da criança que sofre racismo, que passa por constrangimentos, ofensas verbais, rejeição? Como fica o desenvolvimento da criança diante de um cotidiano que lhe é hostil?” (CAVALLEIRO, 2001, p. 154). Situações em que crianças eram ignoradas pelas próprias crianças, por causa do tipo

do cabelo, da cor pele, do formato do nariz, causavam sofrimento nas vítimas, e para as agressoras não tinham ideia do que estavam causando, pois isso não era discutido com elas. Cavalleiro (2001, p. 154) complementa:

Sabemos que o autoconceito dos seres humanos vai se formando desde muito cedo, por meio de seu relacionamento com o mundo e com as outras pessoas. As opiniões dirigidas a partir de uma perspectiva negativa serão uma forte contribuição para a formação de uma imagem distorcida de seu valor. Uma pessoa ignorada, maltratada, “descuidada” pode perder o referencial de si mesma, reconhecendo seu fracasso.

Tratando-se de criança, essa situação pode ser ainda mais impactante, pois ao serem rejeitadas, podem desenvolver sentimentos de baixa autoestima que lhe acompanharão pelo resto da vida.

A relação de poder e de submissão era muito forte entre as crianças, nas brincadeiras, as líderes nunca eram as afrodescendentes, quem mandava, representavam “as chefes” eram meninas não afrodescendentes.

No recreio, era comum, meninos brincarem de pegar meninas e vice-versa, os meninos afrodescendentes não participavam e as meninas afrodescendentes que brincavam, eram visivelmente excluídas, o quesito cor/raça influenciava também nas brincadeiras do recreio. Era uma rotina, estas meninas, ficavam entre os meninos não afrodescendentes, até facilitavam para eles lhes pegarem, mas eles nem davam bola. Da mesma forma quando as meninas afrodescendentes tentavam pegar os meninos, acontecia uma resistência enorme. Era, no mínimo curioso, ver a cumplicidade que existia entre os/as meninos/as eurodescendentes e pardos/as e uma exclusão com as crianças afrodescendentes. Os meninos corriam atrás das meninas, abraçavam, agarram, as meninas também o faziam, mas na vez das meninas afrodescendentes, os meninos só tocavam no braço, no ombro, ou simplesmente empurravam para os cantos da sala.

A situação descrita no parágrafo anterior acontecia com Luana e Renata (ambas afrodescendentes), que tentavam envolver-se na brincadeira, mas repetidamente acontecia dessa maneira. E estas começaram a brincar com a turma mesmo nestas condições, pois antes ficavam mesmo era sozinhas, sentadas, sem amigos/as.

Luana, geralmente, era a que mais ficava sozinha, sem participar de quaisquer brincadeiras. Uma vez durante as observações perguntamos para ela porque não estava brincando com os/as outros/as, ela respondeu “baixinho” que não tinha amigos, mas logo corrigiu dizendo que não gostava de correr. Percebemos o quanto ela ficava quieta e triste,

sentia-se excluída, e para justificar melhor, usou a segunda resposta. Em relação a estas situações, precisamos pensar... Para Cavalleiro (2001, p. 155):

É preciso providenciarmos um cotidiano escolar para todas as crianças presentes na escola, atentando par suas especificidades e dos adolescentes pertencentes aos grupos discriminados. É necessário construirmos um cotidiano escolar que dê margem também à participação positiva da criança e do adolescente negros, o que auxiliará na sua integração e no seu desenvolvimento. E, paralelamente, levará a todos os presentes na escola a vivenciar um tratamento pautado na igualdade e na solidariedade.

Outro acontecido nos chamou atenção, Miguel (afrodescendente) era amigo e vizinho do Leonardo (afrodescendente), ambos moram na zona rural, brincavam juntos e tinham uma boa relação, e Miguel até brincava com o Leonardo, chamando-o de “negão”, “macaco”, “nego preto”. O fato de se conhecerem fora da escola, serem vizinhos e amigos, parecia impor certa confiança entre eles, de tal maneira que o Leonardo reagia sorrindo ao tratamento dado por Miguel, eles se olhavam e soltavam boas gargalhadas e aparentemente não se irritava com Miguel. Leonardo era gentil com Miguel, o chamava de “Popó”, uma forma carinhosa. Era o único momento em que Leonardo não demonstrava tristeza nas brincadeiras com apelidos, quando eram as outras crianças, ficava triste.

Durante as nossas observações, percebemos que as brincadeiras relacionadas à questão do cabelo, apareceram repetidas vezes. E notamos que era um fator de preconceito nas relações estabelecidas entre as crianças, e quem mais sofria eram as meninas, por não se enquadrarem no padrão de beleza imposto pela classe dominante, eurocêntrica. Na aula de Ensino Religioso, Rafaela (parda) se queixava para a professora que os meninos ficavam só chamando-a de “cabelo de vassoura”, isso a deixava muito irritada e queria bater, vingar-se de quem fazia isso com ela. Rafaela (parda) não tinha pele escura, mas o fato do cabelo ser crespo, gerava muitas possibilidades de sofrer por causa do preconceito.

Sistematicamente, as questões estéticas são tidas como excludentes, principalmente entre as meninas, que para estarem bonitas, precisam encaixar-se em um padrão hegemônico de beleza, que sempre é associado ao branco, cabelo liso. Para Cavalleiro (2008, p. 65), “[...] de alguma maneira, essas experiências podem contribuir para a cristalização da forma de pensar as características estéticas da criança negra”.

Marcos (pardo) tinha o cabelo liso e ficava levantando, passando a mão, Antônio (pardo) observava a diferença entre o cabelo do Marcos e do Leonardo (afrodescendente) e comentou que este nem tinha cabelo. Leonardo justificou que seu pai mandava cortar bem curtinho.

Leonardo era obrigado a dar justificativas de coisas que são tão comuns para as pessoas, mas pelo fato do preconceito estar introjetado na turma, tudo era motivo para criar uma situação desagradável para ele. O cabelo é um dos atributos físicos que as crianças utilizam para agredir aquelas que têm cabelo crespo, contribuindo para relações que levam ao desenvolvimento de sentimento de baixa autoestima. E a questão do cabelo, era sempre motivo de piada.

Uma situação corriqueira que aconteceu um dia, logo após uma prova, nos chamou atenção. As crianças terminavam e ficavam próximo do portão de entrada da escola, do lado de fora, esse dia era um dos poucos que o Leonardo estava no meio de um grupo de mais ou menos sete crianças, e estava mais à vontade, conversando, brincando com as meninas, parecia estar bem alegre e começou a brincar com o Artur (pardo), passava a mão na sua cabeça e dizia que estava cheia de “galos”, na mesma hora Marcos (pardo) pegou no cabelo do Leonardo e disse que o cabelo dele era tão duro que se uma formiga tentasse entrar entre os fios do cabelo, não ia conseguir, a formiga ia ficar pulando de tão duro que era o cabelo dele, Rita (eurodescendente) acrescentou dizendo que o cabelo era “toin oin oin”, e Juliana (parda) chamou-o de “macaco sapecado”.

Quando disseram isso, todas as crianças caíram na gargalhada, inclusive o Leonardo. Algumas vezes, ele compartilhava das piadas, onde era o próprio alvo, como se fosse a única forma de estar no meio das crianças, de sentir-se incluído. Percebíamos como ele sofria, não podia dizer nada, ele não agia com violência, mas era violentado constantemente pelas crianças, mesmo que de forma simbólica. Trazemos essa situação para discutir o fato da representação física e social do cabelo para a criança.

É válido entender que não existe cabelo bom ou ruim, existem constituições diferentes dos tipos de cabelo, mas a sociedade impõe que o belo é o cabelo liso e loiro, atendendo a um padrão hegemônico e dominante daquilo que é belo. Santos (2013, p. 33) apresenta um artigo “Eu amo meus cabelos crespos”, em que discute a necessidade da valorização do cabelo, com as características que ele tiver, e problematiza:

Por que precisamos tratar os cabelos crespos na cultura da escola? Temos o dever de fazer esta abordagem devido aos problemas sociais da sociedade brasileira. Dentre esses problemas sociais, ocorre que o grupo branco exerce uma dominação sobre o grupo negro e com isto impôs os seus padrões culturais de estética e de uso do cabelo. Nessa dominação esse grupo passa à sociedade de forma errada e desrespeitosa, a ideia de que os cabelos de negros seriam ruins. Isso causa um imenso desconforto e muito sofrimento, principalmente, para as meninas negras que não têm os seus padrões estéticos e de beleza africanos na sociedade vistos como positivos e válidos. Os nossos padrões estéticos e de beleza são constantes motivos de ataque, e vistos de forma desvalorizada.

Renata (afrodescendente) sofria com isso diariamente, Alan (pardo) brincava com ela, chamando-a de “cabelo de bombril”, “cabelo duro”, “cabelo de assolan”, mas falava sempre em um tom de voz baixo, praticamente só para ela ouvir, e ela não tinha reação alguma, ficava calada somente. Uma vez questionamos por que ela a chamava assim, e ele respondeu: “- Tia, e não é mesmo? O cabelo dela é igual a bombril”.

O fato do cabelo da criança ser crespo e as piadas acontecerem cotidianamente provocou uma reação em Renata (afrodescendente), um dia chegou à escola com o cabelo alisado. Essa menina tem nove anos, e o alisamento é um tratamento que envolve química, certamente não é indicado para criança. Mas, o sofrimento da menina era tão grande que buscou uma forma de aliviá-lo, de fugir desta situação, e, certamente seus pais não teriam um entendimento do risco que poderia causar o processo de alisamento, queriam ajudar a diminuir o sofrimento da filha. Nem mesmo o processo de alisamento, pensado como alternativa para diminuição das brincadeiras, fez com que isso acabasse, e ao chegar à sala, as piadas continuaram pelo fato de vir com o cabelo daquele jeito.

“A pergunta importante sobre os cabelos é: como se formam a consciência social ou a representação social sobre o cabelo e a estética e como transformá-la?” (SANTOS, 2013, p. 33). E na escola, será que os professores percebem como a questão do cabelo e das piadas podem trazer sofrimento para as vítimas?

Todas as situações até aqui apresentadas são resultados dos registros feitos nas observações e demonstram o envolvimento entre as crianças. Em algumas vezes, percebemos relações carinhosas, mas atravessadas por preconceitos, discriminações, como reforça a professora Rubi numa de suas falas. Percebemos que em sua grande maioria, as crianças não o fazem para machucar ou ofender, é mais no sentido de brincar mesmo. Mas, os estudos que estamos desenvolvendo nos permitem compreender que as crianças “alvo” das piadas aparentam ficarem tristes e solitárias no espaço escolar.

Desenvolvemos com as crianças um instrumento escrito, semelhante a um questionário referente ao seu pertencimento racial, as relações existentes entre elas, e solicitamos que apresentassem sua autoclassificação racial, através das respostas dadas analisamos suas ideias. O instrumento impresso encontra-se na íntegra nos apêndices.

Algumas das respostas nos despertaram mais necessidade de discussão, a primeira é da Carla, uma menina afrodescendente, que geralmente era alvo de preconceitos na sala, uma criança que se autodefine preta, respondeu no seu questionário a pergunta aberta e a fechada que era preta, porque seu pai era preto.

Carla sofria preconceito não só com as crianças, mas com professores também. No instrumento impresso que foi respondido pelas crianças, uma das perguntas abertas era sobre presença de discriminação na sala, se já tinham visto, era para descreverem. E foi essa a situação contada por Carla: “- Sim, isso já aconteceu comigo. Porque eu fui pra capoeira e o professor colocou meu apelido de café e eu não gostei e meus amigos ficaram me chamando de café e eu não gosto”.

Essa situação causava sofrimento para a aluna, e por causa desse acontecimento ela desistiu da capoeira, quando as crianças a chamavam assim, ela pedia que parassem, os momentos que presenciemos essas cenas nas observações, era notório que isso a deixava triste. Uma vez, Janaína (eurodescendente) a chamou várias vezes de “Café”, explicando que tinha esquecido o seu nome, e como aquele era seu apelido da capoeira não tinha problema; na hora do recreio, no meio da correria, algumas crianças a chamavam de “Café” e saíam correndo.

Esse tipo de evento é muito comum em nossas escolas, são coisas do tipo “ah, é só um apelido da capoeira”, mas a disseminação para a vítima é grave. “Psicologicamente, uma atitude ou experiência de discriminação ou racismo pode ficar marcada na memória do indivíduo, sobretudo quando a pessoa negra se vê atingida emocionalmente [...]” (SILVA, 2010, p. 168), o que acaba comprometendo as relações construídas na escola.

A segunda resposta apresentada é da Renata, uma menina afrodescendente, que respondeu que era morena porque se achava dessa cor, e na pergunta fechada marcou parda. Renata também era alvo de piadas, mas fingia que não estava escutando, não revidava, geralmente apresentava um semblante triste quando esse tipo de situação acontecia. A impressão que tínhamos ao ver isso nas observações, era que Renata achava que não era com ela, ou demonstrava que não o fosse.

Ao analisar as respostas no instrumento impresso, durante a observação, percebemos uma resistência da aluna para se autoidentificar, e na hora de responder a pergunta sobre discriminação, ela disse que não viu nenhuma situação. De acordo com o supracitado, trazemos uma reflexão acerca da negação da criança que é vítima de discriminação, pois a Renata era alvo constante de preconceito, a resposta que deu para essa pergunta, nos faz pensar que há uma “fuga”, uma negação e falar de si, de sua identificação racial. A relação de Renata com as outras crianças era tímida, participava das brincadeiras às vezes, em outras, ficava sentada sem brincar, no recreio geralmente ficava com a Luana (afrodescendente), que às vezes, estava sozinha também.

A terceira resposta discutida é da Janaína, uma menina eurodescendente, com cabelos lisos e loiros, que sempre participava das brincadeiras no recreio, tinha muitos/as amigos, e às vezes praticava atitudes racistas em sala de aula, inclusive já fez isso com a Carla, ao chamá-la de “Café”, às vezes, Renata (afrodescendente) conversava com a Janaína ou lhe perguntava algo, e esta a ignorava.

A última resposta que trazemos é do Leonardo, menino afrodescendente, a maior vítima de discriminação na sala. Já tínhamos iniciado as observações, quando entrou na turma nova, ele era motivo de brincadeiras entre as crianças que se mostravam mais preconceituosas.

Durante as observações, notamos que e a maneira como Leonardo reagia às situações discriminatórias, dependia das crianças autoras; se os precursores fossem Fábio (pardo) e Marcos (pardo), Leonardo fazia de tudo para estar próximo dos dois, fingindo que estava tudo bem, mesmo com as piadas que sofria, disfarçava pedindo uma borracha, um lápis, falando sobre outros assuntos, mas, às vezes ficava cabisbaixo; quando outras crianças da sala faziam algo, ele ficava calado e de cabeça baixa.

Na pergunta sobre a autodefinição racial, Leonardo se denominou moreno, dizendo que era dessa cor porque gostava. Ao responder a pergunta fechada marcou preto, percebemos uma dificuldade para se encontrar na hora de marcar esta resposta. Ao ser questionado sobre ter presenciado situações de discriminação, ele disse que tinha visto o Fábio bater na Nina, mas não mencionou as situações vivenciadas por ele como “alvo” de discriminação na escola. Leonardo era “alvo” de brincadeiras e piadas racistas quase todos os dias em que a pesquisadora estava presente. Para Cavalleiro (2001, p. 156):

Quando a criança reclama que não quer ser negra, ela está nos dizendo que não quer o tratamento costumeiramente dado às pessoas pertencentes a este grupo racial. O que ela não quer é ser ironizada, receber apelidos, ser excluída das brincadeiras... Assim, melhor do que chamá-la de “moreninha” para disfarçar a sua negritude é cuidar para que ela receba atenção, carinho e estímulo para poder elaborar sua identidade racial de modo positivo.

Com exceção de Carla que se definiu como preta na resposta à questão aberta, Leonardo, Renata e outras crianças afrodescendentes definiram-se como morenos/as ou pardos/as, mesmo tendo as características fenotípicas do afrodescendente, de acordo com a definição da pesquisadora. Essa definição denuncia, como já foi dito na visão de Moura (1988) uma “fuga” da própria identidade, uma dificuldade em se identificar da maneira que algumas outras pessoas os/as classificavam.

As respostas obtidas através do instrumento impresso permitiu-nos ver o que as crianças demonstraram sentir quando se autodefiniram racialmente, e como descreveram as relações com os/as colegas. Percebemos, de modo geral, que as crianças preferiam dizer que eram “claras”, “morenas”, “cor da pele”, o mais distante do “negro”, do “preto”. Aquelas que eram vítimas de preconceito, disseram que não percebiam nenhum tipo de discriminação na sala, somente a Carla (afrodescendente) definiu-se “preta” e reconheceu que sofria discriminação. No geral, percebemos que as crianças, assim como os adultos negam, silenciam a discriminação para fingir que não sofrem.

No próximo tópico, apresentamos as ideias e falas das professoras, são destacados trechos referentes às observações, às entrevistas e algumas conversas em sala de aula mesmo.

#### **4.4 O que revelam as professoras?**

Se queremos progredir, não devemos repetir a história,  
mas fazer uma história nova.

(MAHATMA GANDHI)

Falar sobre as questões raciais é um ponto difícil na escola, os/as professores se veem em situações muito complicadas e não sabem como conduzi-las. Um ponto que nos faz questionar: por que dessa dificuldade? Os cursos de formação estão proporcionando aprendizagens suficientes para contribuir com os professores no sentido de educar para a diversidade?

Iniciamos a discussão deste tópico, esclarecendo que a primeira parte das abordagens está relacionada com as observações feitas na sala de aula e as interferências realizadas pelas professoras; na segunda parte trazemos os registros das entrevistas realizadas com as mesmas docentes.

- **Observações:**

Temos demonstrativos de situações que ilustram esta realidade: Durante a aula de matemática, uma imagem de mulheres angolanas no livro didático (GIOVANNI JÚNIOR, 2011, p. 57) despertou atenção das crianças, e alguns meninos disseram que eram feias, outro menino disse que eram as bonecas assassinas. A professora interferiu pedindo que os alunos fizessem silêncio e discutiu um pouco sobre essa situação, e Marcos (pardo) ainda comentou que a professora era melhor do que as mulheres da figura porque era branca, na visão da

pesquisadora a professora também era branca, por trazer uma carga fenotípica notadamente eurodescendente.

A cena apresenta a influência dos padrões estéticos do que é tido como “bonito” ou como o “feio” e a influência negativa na realidade escolar, o que se torna uma dificuldade para os/as professores/as, pois na maioria das vezes, ao surgir questões referentes a um incidente como este, não se avança em uma discussão mais aprofundada. Sem falar que “[...] as denominações e associações negativas em relação à cor preta podem levar as crianças negras, por associação, a sentirem horror à sua pele negra, procurando várias formas de literalmente se verem livres dela, procurando a ‘salvação’ no branqueamento.” (SILVA, 2005, p. 31).

Assim, a criança afrodescendente poderá incorporar esse discurso e sentir-se marginalizada, desvalorizada, julgando-se sem direitos e possibilidades. Esse sentimento está pautado pela mensagem transmitida às crianças de que para ser humanizado é preciso corresponder às expectativas do padrão dominante, ou seja, “o branco”. Romão (2001, p. 163) considera ainda que:

À medida que o educador adota esse parâmetro para com os alunos negros, assume a postura de poder discriminatório. Não investe em mudanças estruturais sérias para alterar os resultados em sala de aula, bem como reproduz a marginalização racial e social presente na sociedade.

Em outro momento, na aula de Ensino Religioso foi discutido o respeito que devemos ter com nossos irmãos, e Leonardo (afrodescendente) relata que alguns meninos o chamam de “Cirilo” (personagem da novela infantil Carrossel, afrodescendente), mas a professora Rubi disse para ele fazer de conta que não estava ouvindo, que não era com ele. Pediu para as crianças pararem com isso imediatamente.

Neste episódio, destacamos como a mídia influencia dentro da escola, e a imagem repassada do afrodescendente transparecia de forma ruim, pois ao chamar o Leonardo de “Cirilo”, as crianças evidenciavam que queriam provocá-lo. Percebemos, algumas vezes, que ao chamar as crianças pelo nome de outras personagens da novela, como “Maria Joaquina”, “Valéria”, “Jaime”, “Paulo”, “Carmem”, “Davi”, “Marcelina” era um elogio, mas chamar de “Cirilo” era uma ofensa, porque ele era negro, tinha lábios grossos e cabelo crespo, características que as crianças evidenciavam como ruins.

O que dizer da atitude da professora Rubi ao pedir para Leonardo fazer de conta que não estava ouvindo? Negar pode ser uma estratégia de apagamento, de fingir que não está

acontecendo, muitas vezes os professores adotam essa postura, principalmente por não saberem como lidar com a situação, Cunha Júnior (2008) afirma que a negação e o silêncio têm sido algumas das estratégias da ideologia racista. Seria o caso de discutir o porquê de fazer piada com a criança, personagem da novela. Por que ele, por ser afrodescendente, e se comparado com o Leonardo seria uma ofensa? Nesse sentido, Skliar (2006, p. 27) afirma que:

Aquí cabe perguntar a quem cabe pensar o “problema pedagógico” em relação às diferenças, a todas as diferenças: raça, etnia, corpo, idade, classe social, gênero, sexualidade e/ou preferência sexual, comunidade, entre muitas outras marcas indenitárias. A resposta, parece-me, é muito simples: o problema é de todos, em todos os níveis da comunidade educacional.

As experiências escolares são influentes na vida da criança, no processo de construção de sua personalidade. Conhecer as questões étnico-raciais é necessário, para que se possa abordá-las de maneira mais intensa, e os/as professores/as precisam ter consciência disso.

O espaço escolar não está alheio às experiências externas, pelo contrário, tudo que os sujeitos vivem dentro da escola, tem relação direta com suas vidas fora dela. Nesse sentido, entendemos que a escola ainda não está preparada para lidar com relações raciais, os professores/as têm dificuldade para interferir, pois não sabem a melhor forma de conduzir as coisas. Esse ponto deveria ser discutido com ênfase. O padrão de beleza hegemônico que é apresentado na mídia deveria ser pauta de discussão para professores/as das escolas brasileiras, a questão da imagem precisa ser discutida em sala de aula. Para Sousa (2001, p. 196):

As imagens que moram nas nossas mentes desde a infância influenciam nossos pensamentos durante a vida e podem contribuir (se não forem estereotipadas, inferiorizadas) para a autoestima e aceitabilidade das diferenças, visando a uma vida adulta feliz. Para isso essas imagens precisam mostrar nossa “cara”, força e cultura a todos. Dessa forma, possivelmente, os gestos e as atitudes dos seres humanos serão mais éticos, justos, menos etnocêntricos, plurais, enfim, democráticos.

Exatamente isso que os professores precisam compreender, para interferirem nas situações de discriminação que acontecem na sala de aula e não se deve silenciar, pelo contrário, a discussão sobre essa temática traz para a criança agredida, uma sensação de acolhimento, respeito e para as demais crianças, será uma possibilidade de compreensão da situação, se as crianças aprendem a discriminar, também podem aprender a respeitar.

Leonardo (afrodescendente), em um momento da aula de Inglês, foi fazer a ponta do lápis e estava gritando, brincando, neste dia estava bem alegre, sorrindo, fato que não acontecia sempre. A professora pediu que ele se calasse.

Alan (pardo) era o menino que vivia provocando Renata (afrodescendente), a chamou de “macaca saliente”, mas não houve interferência por parte da professora.

Um dia, na aula de matemática, Janaína (branca) chamou a Carla (afrodescendente) de “café”, Carla não gostou e foi dizer para a professora Rubi. A professora perguntou por que ela estava chamando a colega assim, Janaína respondeu que tinha esquecido o nome dela, e já que esse era seu apelido da capoeira, achou que não teria problema chamá-la assim. A professora pediu que ela não fizesse mais isso e disse para a Janaína pedir desculpas.

Alguns professores conseguem manter uma postura de envolvimento no momento que acontece um ato preconceituoso na aula, é importante discutir sobre essas questões, para Cavalleiro (2001, p. 157):

Toda e qualquer reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto para reflexão e ação. As vítimas e os protagonistas dessas situações não são culpadas por tais acontecimentos, visto que são resultantes da relações em nossa sociedade. Quem ofendeu, ironizou ou discriminou o outro indivíduo é levado a entender a sua atitude como negativa. É imperativa a interferência dos educadores.

Conversando uma vez com a professora Rubi, sobre esse incidente, ela nos relatou que a Carla gostava de conversar com ela, e comentou que a aluna tinha consciência da cor de sua pele, porque seu pai era preto e ela não podia ser de outra cor. Carla relatou que o professor de capoeira lhe colocou o apelido “café”, sem nem perguntar se ela queria, ela não gostou e deixou de frequentar a capoeira, não foi mais... Uma atitude tida como “simples” causa uma consequência dolorosa para a criança. A professora Rubi relatou que ficou tão incomodada que decidiu conversar com o professor de capoeira, e este disse que era para Carla voltar que ele mudaria o apelido, mas não mostrou preocupação com a situação por qual Carla passava, isso nos foi relatado pela professora Rubi.

Situações que evidenciavam práticas racistas ocorriam corriqueiramente na sala (durante nossas observações), por isso, talvez, alguns professores acreditem não precisar interferir e dizem também que é coisa de criança. Para Cunha Júnior (2008, p. 229):

Xingamentos e agressões [...] fazem parte do cotidiano escolar e têm sido tratados como fatos de pouca importância pelos professores [...]. Ocorre que uma parcela significativa da sociedade subestima a relevância social, moral e ética de

procedimentos anti-sociais como os das agressões de fundo étnico, não racionando as consequências localizadas e amplas de tais fatos.

Na escola observada, percebemos na rotina que essas coisas acontecem cotidianamente. Como nos diz Freire (1996, p. 42) “[...] às vezes, mal se imagina o que se pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo [...]”, quando uma professora não diz nada, não interfere em uma situação que apresenta discriminação, ela diz muito, pois é repassada uma mensagem muito forte, para o Alan ficou entendido que poderia repetir isso, pois não aconteceria nada com ele, já para Leonardo restava aceitar a situação e continuar sofrendo.

Todos os registros mencionados apresentam uma interferência tímida ou nenhuma interferência por parte das professoras, em seus relatos ficou claro a dificuldade para discutir as questões raciais na escola, provavelmente devido à falta de preparo.

Seria essa a causa do silenciamento, ou será que cada professor, dentro de sua sala de aula não pode buscar mecanismos para trabalhar com a questão racial?

- **Entrevistas:**

Reproduzimos os trechos mais pertinentes das entrevistas semiestruturadas feitas com as professoras, tendo como referência os objetivos da pesquisa (apresentados no capítulo 1) que foram: objetivo geral – compreender as relações sociais existentes entre alunos/as e professores/as de uma escola pública em Altos, (PI) e os objetivos específicos – Caracterizar as interações entre crianças e professores em sala de aula; identificar os aspectos, os elementos, que parecem facilitar e/ou dificultar o diálogo entre esses sujeitos; analisar os impactos das relações sociais existentes entre professores/as e crianças de acordo com o ponto de vista de cada um/a. Trazemos as partes das falas para analisar e interpretar, tomamos como suporte, a fala de Serrano (2011, p. 99):

Junto à ramificação, que reflete claramente a estrutura arborescente de toda pesquisa, a segunda característica que se dá a ver sua complexidade implícita é a tendência natural à fragmentação. Pesquisar nunca é uma linha reta. O curso de nossos passos se curva, se retorce, se arqueia em uma espiral de geometria imperfeita que nos aconselha a avançar com pisadas firmes e olhar crítico para não ir longe demais, se isso não for conveniente, nem ficar com tudo se esse tudo não subministrar dados sensíveis acerca dos objetivos estabelecidos.

Após os meses de observação, no final do mês de novembro, realizamos as entrevistas semiestruturadas com as professoras e discutimos algumas das cenas registradas.

Combinamos as entrevistas, de maneira que melhor se encaixasse com a disponibilidade de cada uma das professoras. Com a professora Rubi, fomos pessoalmente em sua casa, na hora determinada por ela; com a professora Cristal, aconteceu da mesma forma, combinamos um horário em sua casa; a professora Safira achou melhor conversar na escola mesmo, em uma oportunidade em que ela estava desocupada; com a professora Esmeralda tivemos um pouco mais de dificuldades para conciliar um horário, mas conseguimos defini-lo e a entrevista aconteceu na sua casa.

Ao iniciar as entrevistas com cada uma das professoras, começávamos por discutir sobre seus dados pessoais, sua formação e experiência profissional. Em seguida pontuávamos tópicos referentes às observações, para perceber o que as professoras tinham a nos dizer. Iniciamos pontuando **a questão das relações na escola, como elas se desencadeavam na sala de aula**. Temos como respostas:

**Rubi:** Eu percebo que as crianças se gostam muito, mas na primeira oportunidade não deixam de tocar no ponto fraco do outro, no caso do Geraldo que está acima do peso, já chamam de baleia, a Rita que é mais magra, chamam de cada apelido, a questão da cor... Ao mesmo tempo são muito preconceituosas e acabam magoando os colegas, mas acho que não seja por mal.

**Cristal:** Percebo muitos apelidos na sala, principalmente na questão de raça e do peso, como se fosse um pingue-pongue, apelida de cá, apelida de lá.

As professoras Rubi e Cristal abordam a questão da cor da pele e do peso, como pontos de onde minam as brincadeiras entre as crianças, os apelidos. As crianças não perdem uma oportunidade para xingar. Mas um xingamento sem maldade. Será possível? A professora Rubi evidenciava em sua fala o quanto as crianças se querem bem, mas não perdem a oportunidade de se ofenderem; será que isso acontece por que as crianças já aprendem seja em casa ou mesmo na escola que nas brincadeiras podemos dizer tudo que queremos que ninguém vai se ofender porque é coisa de criança? Enquanto isso, algumas sofrem por serem repetidas vezes “alvo” de deboches. Para Cunha Júnior (2008, p. 231):

As agressões, xingamentos e abusos são diversos, eles existem, na minha escola, na sua e em todos os lugares, não como muitos acreditam ser apenas coisas das crianças ou atitudes isoladas. [...] Todas são tratadas com simplicidade e descaso. Primeiramente, porque elas não são tidas como racismo e, mesmo quando o são, têm o rótulo de “vamos esquecer, não vale a pena mexer nestas coisas”. Esses xingamentos e piadas são parte da cultura racista e tem sido difícil examiná-los criticamente pois, em primeiro lugar, as escolas e os sistemas educativos negam a existência do racismo como ato sistemático.

A realidade descrita por Cunha Junior reflete o que acontece em nossas escolas, as piadas ou brincadeiras racistas não têm importância, na verdade nem são racismos, essa negação vai cristalizando um sofrimento contínuo na vida das crianças vítimas dessa condição. Prosseguindo, apresentamos as falas das demais professoras:

**Safira:** Nas minhas aulas, as relações são tranquilas, de vez em quando algum deboche ou brincadeira, mas interfiro logo.

**Esmeralda:** Não vejo nada demais, logo eu não dou espaço pra conversa mesmo.

Nas falas das professoras, percebemos diferentes pontos de vista, e confrontando com as observações na sala de aula, realmente, dependendo da aula, as crianças se comportavam de maneiras completamente diferentes. Na aula da professora Safira, havia brincadeiras e piadas também, mas de fato aquelas relacionadas à questão racial, emergiam menos do que em outras aulas. Com a professora Esmeralda também diferente, como ela relatou em sua resposta, impunha ordem e não aceitava conversa entre as crianças, elas pouco interagem, só acontecia algo quando a professora precisava ausentar-se da sala, as crianças aproveitavam para conversar, rir, discutir, enfim, mas no momento que a professora retornava, o silêncio vinha junto.

Essa realidade intrigava-nos bastante, como era possível o comportamento das crianças mudar tanto de uma aula para outra? O que analisamos nesta situação é que a postura da professora em sala de aula influenciava diretamente nas relações entre esta com as crianças, e entre as próprias crianças. No caso da professora Safira, não havia tantas problematizações em relação às posturas das crianças, era mais no sentido de pedir silêncio mesmo. Já a professora Esmeralda sempre deixou claro que sala boa era sala calada, não via algo de positivo na possibilidade das crianças relacionarem-se. Infelizmente, como professores/as somos preparados para “formar” pessoas que se adequem às normas sociais sem discuti-las, desde a infância, vivemos um sistema padronizado que nos limita a construir até mesmo relações de amizade.

Este primeiro questionamento foi feito com as professoras no sentido de atender ao terceiro objetivo específico deste trabalho, para saber do ponto de vista de cada uma, o que impactava as relações sociais em sala de aula. Percebemos que as professoras Rubi e Cristal identificaram os apelidos como um ponto negativo, Safira não percebia muito e Esmeralda nem permitia que acontecesse.

Outro ponto desencadeado na entrevista foi em relação às **discriminações raciais, se elas percebiam que isso acontecia durante suas aulas:**

**Rubi:** Acho que o Leonardo e a Carla são os que mais sofrem na sala, chamam o Leonardo de “chimpanzé”, de “Cirilo” (personagem negro de uma novela infantil), influência da própria televisão. Percebo essa discriminação na sala, não de todos, é claro. Amanda e Elias são crianças muito sensíveis e não gostam que destratem os outros. Elias gosta muito do Leonardo, muito, muito, você não tem noção, ele gosta e defende o Leonardo. O Elias se irrita muito quando alguém faz brincadeira com o Leonardo. Outro dia na aula, ele me disse: -Tia, a senhora não tá vendo o Alan chamando o Leonardo de “chimpanzé”. Mas o Alan é muito preconceituoso, para mim, o mais preconceituoso na sala é o Alan, principalmente porque ela faz as coisas sem ninguém ouvir e fica negando. Tem também o Fábio, ele já faz mais na cara, mas não é tanto como Alan.

A atitude de Elias é louvável! Muito interessante que uma criança assuma esta postura de defender o seu colega e não admitir práticas discriminatórias. São atitudes com esta que devemos priorizar na escola, relações construídas com respeito e admiração.

Fazendo um comparativo entre as quatro professoras da sala de aula, a professora Rubi era a que mais discutia as questões raciais, sempre que percebia, parava a aula para conversar com o agressor e a vítima, estendendo a discussão para todos/as da turma. O curioso era que nas suas aulas, os eventos e incidentes racistas aconteciam com mais frequência do que nas aulas das outras professoras, isso sempre nos provocou, será que o fato da professora Rubi falar mais abertamente sobre essas questões influenciava no comportamento das crianças? Nas aulas da professora Cristal, os incidentes também aconteciam, mas a forma de interferência era diferenciada, vejamos a fala da professora:

**Cristal:** Eles se tratam com muitos apelidos, e tem muita discriminação na sala, eu sempre tento interferir, converso, peço pra parar, mas às vezes também me calo, até mesmo para não constranger mais ainda aquela criança que já está sendo muito constrangida.

Esse contexto é corriqueiro na realidade escolar brasileira. A fala da professora Cristal levantou um ponto que nos fez pensar na sua postura como professora, o fato de se calar, às vezes, no sentido de ajudar a criança que é alvo de deboche. Para Coelho e Silva (2013, p. 123), “[...] é comum entre os profissionais a percepção de que discutir sobre esses temas poderia ‘despertar e trazer o racismo para dentro da escola’, em um entendimento de que instituição escolar é isenta às tensões e conflitos étnico-raciais presentes na sociedade brasileira [...]”, esse comportamento é comum entre as/os professoras/es, pois não temos recebido esse ensinamento nos cursos de formação superior que comungam de um pensamento eurocêntrico, onde as questões relacionadas às classes mais pobres, afrodescendentes, indígenas, aos grupos discriminados não fazem parte do currículo, não

sendo importantes na formação do professor, ocasionando posturas como a da professora Cristal. Vejamos o que a professora Safira tem a nos dizer:

**Safira:** Assim, pelo que eu já conversei com as outras professoras, a minha aula parece ser a mais tranquila em relação a isso, mas às vezes acontece sim, com a questão da cor. O Geraldo, os meninos chamavam ele de “baleia”, as diferenças entre eles, no geral, ainda não conseguem respeitar. Acontecia, às vezes, mas sempre em um grupo mais centralizado, por exemplo, ali com o Geraldo, Rita, Nina. Questão de cor, acontecia dificilmente, que eu me lembre né, pode ter acontecido, mas eu não vi.

A professora Safira destacou em suas falas não perceber muitos registros de discriminação no período em que estava em sala de aula. Na sua visão, os eventos que denunciavam preconceito aconteciam, mas não com tanta frequência e geralmente era centralizado em um grupo de alunos/as. Durante as observações, percebemos que essas situações aconteciam com menos intensidade das suas aulas.

**Esmeralda:** Eu não vejo não, porque eu tenho o meu regime, que é aquele... porque eu não dou oportunidade, porque amanhã ou depois algum professor diz assim: -Ah, eu não sei o que é que eu faço, mas eu sei. Porque a gente vê ali o Geraldo querendo bagunçar, só que na minha aula não tem bagunça. Nos primeiros dias que eu entrei, que eu cheguei lá, eles começaram a querer brincar, mas como viram que eu não dei corda. O Leonardo, se eu deixasse livre, era pra ter, mas como não deixo... Até porque isso aí não pode acontecer na sala de aula, mas quando eles pegam o cabresto no professor... Eu percebia que eles eram de dizer as coisas com os outros, de apelidar.

Nessas falas, as professoras Safira e Esmeralda comungavam da ideia de que as situações preconceituosas aconteciam, mas não com tanta frequência. A professora Esmeralda associava o fato de existir brincadeiras racistas ao método de trabalho usado pelo professor, pois se este não colocasse “moral” na sala, as crianças faziam o que queriam. No seu caso, ela não aceitava conversas paralelas, brincadeiras de nenhum tipo, não havia conversa nem interação. Compreendemos que o posicionamento de Esmeralda reforça o que a maioria dos/as professores/as pensam em relação ao que é importante de fato ensinar na escola: os conteúdos dos livros; esse tipo de pensamento leva professores/as a pensarem que oportunizar as crianças a conversarem, participarem pode nem ser tão bom, pelo contrário, pode até estimular práticas preconceituosas, por isso, o ideal é manter a disciplina na sala.

Com o referido questionamento, buscamos atender o segundo objetivo do trabalho em relação a identificar os elementos que facilitavam o diálogo entre alunos/as e professoras. Destacamos que o fato de dialogar mais sobre as questões raciais, de alguma forma, coincidia com um maior número de situações em que as práticas discriminatórias demonstradas pelas crianças eram notórias.

Durante as entrevistas, foram apresentadas para as professoras algumas das situações observadas durante as apresentações, e lhes foi perguntado se lembravam dessa situação, se tinha acontecido na sua aula, se não tivessem presenciado as referidas cenas, mas de que maneira poderiam interferir, caso acontecesse na sua aula. As cenas apresentadas foram as seguintes:

**Cena 1:** Um dia na aula, o Alexandre (pardo) disse que a “macaca estava sorrindo”, referindo-se à Renata (afrodescendente). Aconteceu de forma bem sutil: Alexandre falou baixinho só para Renata escutar e depois ficava rindo. A menina ficava calada, sem esboçar nenhuma reação, a não ser um semblante que parecia ser de irritação.

**Cena 2:** Fábio (pardo) comentou que desde que o Leonardo (afrodescendente) entrou na sala, que ela só fica fedendo. E Juliana (parda) de vez em quando o chamava de “macaco sapecado”. Como já vem sendo demonstrado em todo o trabalho, Fábio pegava no pé de Leonardo, procurava todas as maneiras de provocá-lo, mas a sua reação geralmente era mesma: fazia de conta que nem estava ouvindo ou ria junto com ele. Juliana não deixava por menos, quando havia oportunidade gostava de fazer uma brincadeira também.

**Cena 3:** Na aula de Língua Portuguesa, Rita (branca), uma vez estava chamando o Miguel (afrodescendente) de “nego véi”, “nego do mal”. Era uma característica de Rita, apelidava os/as colegas por qualquer motivo.

**Cena 4:** Os/as alunos/as se juntaram em grupos para fazer a atividade. Todos se juntaram, menos Renata e Luana (ambas afrodescendentes), elas pediram a Nina (parda) para participarem do grupo dela, mas disse que não dava pra elas entrarem porque ali era o grupo das “garotas maravilhas”, e elas eram umas “porca véia”. As próprias crianças determinavam “lugares marcados” na sala, afirmando quem podia entrar ou não. Essa situação, em particular marcou-nos, pois Renata ficou muito irritada quando Luana pediu para contarem para a professora, dizendo que era para “deixar quieto” e percebemos os olhos de Luana “cheios de lágrimas”.

Assim que as situações eram apresentadas, cada professora fazia seus comentários. A seguir, apresentamos as falas das mesmas:

**Rubi:** A Juliana sempre rebatia os xingamentos, como se tivesse devolvendo mesmo, já o Fábio sempre muito escancarado, mas me obedece quando eu o chamo atenção. Mas aquelas crianças se amam demais, já ficam combinando sobre o ano que vem, que querem ficar todas na mesma sala, e eu questioneei sobre o “xinga xinga”, e o Fábio disse que era só coisa de momento e que eu levava as coisas muito a sério. Mas a situação é grave, uma vez chamaram o Leonardo de “negro alguma coisa”, era muito forte, eu não lembro, porque até então era “Cirilo”, nomes mais simples, mas nesse dia fiquei admirada. Percebo que o Leonardo fica muito sentido com as brincadeiras, não sei se vai afetar o futuro, mas hoje afeta sim. Ele era muito mais alegre no 4º ano B, pois o Bruno (branco, olhos claros, cabelo liso), gostava muito dele, o defendia de tudo, aqui na sala é o Elias. Acho que vai muito

da sensibilidade do professor, sempre me senti incomodada, era como se tivesse me agredindo também... Acho que apelido não pode ser dito, qualquer que seja, mas tinha alguns que era pra ferir pra magoar mesmo. De imediato eu já olho logo para o agressor, mas converso primeiro com o agredido, o agressor converso depois. O Leonardo ficou muito retraído e não se defende, às vezes ele quer se soltar, mas eu não sei o que o impede.

A fala desta professora aponta uma série de problemas existentes na escola, essas piadas, brincadeiras de mau gosto, causam dor e sofrimento para as crianças que são agredidas. No caso do Leonardo, a professora Rubi descreve claramente como o seu comportamento mudou depois que começou a estudar na turma do 4º ano “A”, pois quando estudava na outra sala, era uma criança muito mais alegre, sorridente, a professora mostrava-se triste com esta realidade, evidenciando que “[...] a discriminação racial não é um problema da criança negra, mas uma oportunidade de crianças negras e não negras se conhecerem, discutirem e instaurarem novas formas de relação, que tenham impacto em suas vidas e na sociedade como um todo [...]” (SANTOS, 2001, p. 106), essa ideia precisa ser socializada entre os professores/as. Vejamos a fala da professora Cristal:

**Cristal:** Interferia, conversaria sobre a situação. O Leonardo sofre muito preconceito por conta né, por ele ser daquela cor... mas ele não é assim a vitimazinha não, ele também apronta, é muito danado. Sempre faço atividades coletivas, mas parei, percebi que as crianças se rejeitam, então achei melhor não fazer mais para não constranger as crianças. Eu não entro em conflito para não piorar a situação e vou conduzindo a criança e o grupo de outra forma.

No pensamento da professora Cristal, Leonardo não tinha nada de vítima, pelo contrário ele aprontava muito, ela não conseguia sentir o sofrimento do aluno. Percebemos durante as observações que a professora chamava atenção de Leonardo constantemente, mesmo que tivessem três crianças conversando, brincando, ele era o mais repreendido, provavelmente por causa do pensamento de que Leonardo não era uma “vitimazinha”. Para Cunha Júnior (2008, p. 232):

A vítima é destrutada mais uma vez, quando o ato de reação ao racismo não tem a devida compreensão, pois, na reafirmação ao racismo, a vítima é tida como complexada. O universo é demasiadamente autoritário e não aceita a forma de protesto da vítima e a transforma em co-responsável pelo que não está certo, imputando outro estereótipo racista, o de nós sermos complexados.

No caso de Leonardo, a culpa ainda é dele por reagir a alguma coisa na sala, saindo da condição de vítima para culpado. Já a professora Safira nos diz:

**Safira:** Não lembro de ter acontecido na minha aula, mas eu sempre pedia para não apelidar se não gosta de ser apelidado, quer respeito pois respeite. Meu Deus do céu, passa cada coisa despercebida,

na hora da agitação pode acontecer e a gente nem escuta. Conversaria com grupo e ia discutir a questão da rejeição. Geralmente quando começava alguma coisa eu já tratava de falar com quem começou, às vezes mandava só parar, outras vezes discutia. Sempre falava em respeitar os diferentes

A professora Safira não registrou nenhum destes eventos, mas disse que interferiria. Quando acontecia alguma prática discriminatória na sua aula, ora discutia, ora mandava fazerem silêncio. Essa indecisão sobre o que fazer aponta certa insegurança, por não saber o que fazer na hora de interferir, foi esta professora que teve mais dificuldade no momento de fazer a classificação racial das crianças, pois confessou ter medo de fazer injustiça com alguma delas. Vejamos a fala de Esmeralda:

**Esmeralda:** Eu reclamava com o Alexandre e se ele continuasse eu levaria para a diretoria. Até eu já reclamei com o Leonardo, para ele se cuidar, para usar roupas mais limpas, limpar as unhas. Eu já fazia os grupos, antes das crianças escolherem, porque elas acabam escolhendo pela cor, pela boniteza, não querem ficar com as mais tímidas.

A professora Esmeralda reafirmou a falta de higiene de Leonardo, de alguma forma justificando as piadas feitas por Fábio. Cunha Júnior (2008) discute sobre isso afirmando que se tem a impressão de que os afrodescendentes é que inventam os racismos e se fazem de vítimas, nesse caso a culpa seria do Leonardo, porque ia “sujo” para a escola. Em relação aos trabalhos em grupo, a professora Safira já se antecipava e fazia as divisões, evitando os preferencialismos.

As professoras, muitas vezes, não se lembravam dos incidentes acontecidos. Cada uma apresentou possibilidades diferentes de intervenção, caso passasse por alguma daquelas situações.

A proposta de apresentar as “cenas” foi pensada para atingir o primeiro objetivo do trabalho que era caracterizar as interações entre crianças e professoras. Ao conversar com as professoras tivemos a oportunidade de ver a opinião individual sobre as situações que demonstravam práticas discriminatórias, e reforçamos o que já vem sendo apresentado nestas discussões, as professoras sentem dificuldade até mesmo para falar sobre o assunto, que dirá interferir...

No processo de observação, um fato chamou nossa atenção: as práticas racistas aconteciam principalmente nas aulas da Professora Rubi, ela sempre fazia interferências e discutia sobre o assunto, todas as vezes que acontecia alguma coisa. Por que as relações racistas aconteciam com mais frequência nas suas aulas? Certamente essa discussão requer ainda mais amadurecimento, seria o caso de repensarmos como estudar essa situação. O fato de discutir, falar, oportuniza mais incidentes racistas na escola?

Falar sobre as questões raciais ainda é um “tabu” na escola, pois geralmente essa questão não é destacada como uma pauta importante para as aulas, o que faz com que as situações de racismo e preconceito sejam assunto de segundo plano espaço escolar. No entanto, se esse assunto fosse abordado como uma prática na escola, certamente estaria contribuindo para a formação de uma sociedade menos excludente.

Nesta parte do trabalho, reafirmamos a importância da vivência na escola no período da pesquisa. Poder analisar as relações existentes entre as crianças e as professoras possibilitou-nos problematizar a temática de maneira especial. Vimos as várias formas mascaradas, sutis ou notórias do preconceito apresentadas em alguns momentos pelas crianças e percebemos a urgência dos/as professores/as estarem mais preparados para interferir nessa realidade mostrando que todos/as são diferentes, mas precisam ter o mesmo tratamento.

O objetivo geral do trabalho foi atendido, pois aplicando a metodologia proposta, conseguimos compreender as relações sociais existentes entre as crianças e as professoras, percebendo que algumas eram mais harmoniosas, outras mais tensas e cada uma à sua maneira mostrava ensinamentos importantes. As crianças entre si desenvolviam relações, escolhendo o grupo em que queriam ficar ou não e a partir dessa decisão surgiam todas as situações apresentadas no decorrer deste capítulo, demonstrando quadros discriminatórios.

Encerrando este capítulo, podemos afirmar que as práticas racistas aconteciam entre as crianças com mais frequência do que pensávamos, causando sofrimento para as vítimas, e as dificuldades para interferir variam entre as professoras, cada uma tem sua maneira particular de trabalhar. Grande parte dessa insegurança para atuar diante de práticas discriminatórias na escola está ligada à formação profissional que deixa muitas lacunas.

No capítulo 4, apresentamos algumas pesquisas e núcleos de pesquisa que abordam as questões raciais e, de alguma forma têm contribuído para o cenário educacional com discussões e propostas de intervenção. Concluindo com os comentários finais deste trabalho “Relações sociais em uma escola pública municipal de Altos, Piauí: um estudo das realidades de alunas/os afrodescendentes e as professoras”, trazemos sugestões para aplicação dos resultados da referida pesquisa.

## 5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para que o melhor fosse feito. Não somos o que deveríamos ser. Mas, graças a Deus, não somos o que éramos.

(MARTIN LUTHER KING)

Como pesquisadores, temos um papel imprescindível na sociedade, que é despertar nas pessoas um olhar mais crítico sobre os acontecimentos nos espaços sociais.

No caso de nossa pesquisa que tem como título “Relações sociais em uma escola pública municipal de Altos, Piauí: um estudo das realidades de alunas/os afrodescendentes e as professoras”, este tema pode ser julgado sem importância para muitas pessoas, tendo em vista que a sociedade desvaloriza os assuntos relacionados aos grupos sociais minoritários, os mais pobres, os marginalizados, os indígenas, os afrodescendentes. Na própria universidade, as pesquisas relacionadas a essas temáticas apresentam-se em quantidade pequena, se comparada a pesquisas tidas como mais importantes pela hegemonia da classe dominante que permeia este espaço.

O que importa para nós, desde o começo desta pesquisa, é apresentar as contribuições que esta discussão pode trazer para a realidade das escolas públicas em geral, e em particular as altoenses, melhorando as relações conflituosas e trazendo o aperfeiçoamento do aprendizado. O nosso objetivo foi descrever e analisar as relações sociais como foco nas relações entre crianças, que acontecem na escola e a maneira que se dão as abordagens das professoras.

Nossa proposta foi com o intuito de provocar as pessoas que convivem no espaço escolar para ver o quanto incidentes racistas são comuns na escola, e o quanto nós professoras/es deixamos de construir aprendizados quanto não interferimos nestas situações, ou ao interferir de maneira insegura ou despreparada.

Devemos partir dessas abordagens para começar um processo mais efetivo de transformação na educação, em que todos/as os/as alunos/as, sejam afrodescendentes ou não, possam sentir-se igualmente acolhidos e respeitados nas suas individualidades e nas relações construídas. Tudo não está perdido; intervenções podem e devem ser feitas para melhorar o nível das relações que vêm sendo construídas através das interações escolares.

Apresentamos agora os resumos de algumas pesquisas em nível de Pós-graduação que também discutiram as questões raciais no espaço escolar, bem como o trabalho de três grupos de pesquisa que também abordam estas discussões em suas reuniões de estudo e

pesquisas. O importante desta discussão é apresentar modalidades de repostas ao desempenho questionável da sociedade e da escola no tocante à educação mais inclusiva para/no Brasil.

### 5.1 Tentativas de resposta à situação em questão

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
 ele precisará sempre de outros galos.  
 De um que apanhe esse grito que ele  
 e o lance a outro; de um outro galo  
 que apanhe o grito de um galo antes  
 e o lance a outro; e de outros galos  
 que com muitos outros galos se cruzem  
 os fios de sol de seus gritos de galo,  
 para que a manhã, desde uma teia tênue,  
 se vá tecendo, entre todos os galos.[...]  
 (JOÃO CABRAL DE MELO NETO)

Nesta parte da pesquisa, trazemos a importância de trabalhar em prol de uma questão social que discute as temáticas valorizando os grupos minoritários da sociedade. Lembrando que são decisões e escolhas necessárias, embora se enfrentem muitas resistências para se trabalhar com essas questões. Mas, queremos reafirmar que o mais importante não são os produtos destas propostas e sim as tentativas de abordagem, buscando problematizar e conscientizar as pessoas da necessidade de discutir, de falar sobre o assunto.

Tendo como ponto de partida a busca por respostas à questão apresentada nesta pesquisa, trazemos o relato de algumas pesquisas que têm enveredado na discussão sobre o combate ao racismo, às discriminações raciais, ao preconceito, ao tempo que discutem as relações raciais, relações sociais no espaço escolar.

Iniciamos com a discussão da Tese de Doutorado de Ana Beatriz Sousa Gomes, que produziu sua tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, com área de concentração em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), no ano de 2007, teve como orientador Prof. Dr. Henrique Cunha Júnior.

A tese intitulada “A Pedagogia do Movimento Negro em instituições de ensino em Teresina, Piauí: as experiências do Neab ÌFARADÁ e do Centro Afrocultural ‘Coisa de Nêgo’ ”. Neste estudo, a pesquisadora analisou a prática pedagógica dos(as) educadores(as) do ÌFARADÁ e do Centro Afrocultural “Coisa de Nêgo”, entidades do Movimento Negro de Teresina, Piauí, no contexto das instituições de ensino, identificando as estratégias metodológicas e as concepções pedagógicas subjacentes às referidas práticas, evidenciando suas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem (GOMES, 2007).

Discutiram-se teorias, propostas e intervenções pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-cultural existente nas escolas, como o Multiculturalismo na Educação, a Pedagogia Interétnica e a Pedagogia Multirracial. Pela natureza da investigação, utilizou-se abordagem qualitativa. Os procedimentos metodológicos foram as visitas ao campo de pesquisa; observações participantes nas instituições de ensino onde eram realizadas as práticas pedagógicas dos militantes; entrevistas (com educadores militantes, professores, diretores e coordenadores pedagógicos); aplicação de questionários (com os alunos afrodescendentes e não afrodescendentes das escolas) e análise de materiais didáticos utilizados pelos militantes nas práticas pedagógicas (GOMES, 2007).

O processo de inserção do Movimento Negro nos estabelecimentos de ensino resultou, entre outros aspectos, na transformação das relações interétnicas nas escolas, na medida em que contribuíram para a afirmação da identidade cultural afrodescendente e melhoria da autoestima dos alunos envolvidos; para a socialização e conscientização sobre o combate ao racismo e sobre a importância da história e cultura africana e afrodescendente; e para a aquisição de conhecimento sobre as africanidades brasileiras. O estudo confirmou o resultado de outras pesquisas que criticam o sistema educacional quanto a ausência de conteúdos relativos à cultura e à história africana e afrodescendente nos currículos e as dificuldades para a inclusão de tais conteúdos. A prática pedagógica dos educadores militantes das duas entidades do Movimento Negro estudadas se caracterizaram como relevantes, contemporâneas, sistematizadas, críticas e criativas podendo servir de parâmetro para as escolas, enfatizando a realização de processos de ensino e de aprendizagens associados às realidades étnica e racial, política, social e cultural dos educandos e educadores como sujeitos socialmente ativos (GOMES, 2007).

Na sequência, apresentamos a experiência de duas dissertações de mestrado que trabalharam questões semelhantes à nossa pesquisa no contexto da escola, em diferentes regiões brasileiras. O trabalho de Santos (2013) “Estado do conhecimento da área de educação e *relações raciais* em programas de pós-graduação em educação (2000-2010)” contribuiu muito para a garimpagem destas dissertações, na busca de temáticas semelhantes à da nossa pesquisa.

A primeira experiência apresentada é de Nicelma Josenila Brito Soares que produziu sua dissertação de Mestrado direcionada à Linha de Interesse Currículo e Formação de Professores, apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), no ano de 2010, teve como orientadora a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baía Coelho. Com o título

“Relações sociais na escola: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar”, este trabalho fez uma abordagem do tema educação e relações raciais, tendo como objeto de investigação as relações sociais que os alunos negros estabelecem dentro do espaço escolar, a partir de suas representações. Para tal intento, foi adotado, além das formulações sobre as relações sociais, uma discussão das representações das representações como classificações responsáveis pela organização e apreensão do mundo social. (SOARES, 2010).

Esses textos foram lidos com os estudos contemporâneos sobre as relações raciais e a educação. A partir das relações que permeiam o universo das representações, desenvolveu-se uma análise objetivando investigar que representações os alunos negros possuíam acerca das relações sociais que estabeleciam em sua escola. A efetivação desse estudo ocorreu junto a alunos de 7ª e 8ª séries, em duas escolas de Ensino Fundamental, situadas no município de Ananindeua, integrante da região metropolitana de Belém, Pará. Para o tratamento dos dados obtidos por meio da observação, aplicação de questionários e reuniões de Grupos de Discussão no *locus* de investigação, adotou-se algumas técnicas da Análise de Conteúdo de Bardin (1977) (SOARES, 2010).

Como resultado, a pesquisadora relatou que as relações entre os adolescentes negros eram permeadas pela discriminação racial, os desdobramentos das representações dos adolescentes negros na efetividade de suas relações sociais os remetem à assimilação de comportamentos retraídos, introspectivos, apesar de serem populares, alegres e extrovertidos entre seus amigos mais próximos (SOARES, 2010).

A segunda dissertação é de Valéria Aparecida Algarve que elaborou sua dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Metodologia de Ensino, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no ano de 2004 e teve como orientadora a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

Com o título “Cultura Negra na sala de aula: pode um cantinho de Africanidades elevar a autoestima das crianças negras e melhorar o relacionamento entre as crianças negras e brancas?”, o estudo teve por objetivo: analisar as concepções de crianças brancas e negras e sua cultura; analisar as características de um trabalho que visou combater o racismo e as discriminações tendo como ponto de partida um Cantinho de Africanidades. Através deste, buscou-se analisar as diferentes experiências das crianças, da professora e da família, identificando e descrevendo as contribuições das atividades desenvolvidas em função da educação das relações étnico-raciais positivas entre crianças brancas e negras (ALGARVE, 2004).

Criou-se na escola, campo da pesquisa, um Cantinho de Africanidades, com um espaço e material que tinha a exposição permanente de objetos que retratavam a cultura e história dos negros, com uma parte que constituía as relações das crianças com os objetos, com textos e, sobretudo, com as outras crianças. Várias atividades foram desenvolvidas, durante aquele ano letivo, retratando a cultura e história do povo negro, fosse na África, no Brasil ou na diáspora (ALGARVE, 2004).

Como resultado, a pesquisadora registrou que houve melhora considerável das relações entre crianças brancas e negras; houve aceitação das crianças negras que, antes, não se assumiam como tal; as crianças brancas entenderam que podem existir culturas diferentes da sua e tão interessantes quanto e, finalmente, houve aumento na autoestima das crianças negras no momento em se perceberam integrantes de uma cultura valorizada (ALGARVE, 2004).

Na nossa pesquisa, uma das professoras dizia que não queria causar conflitos trazendo discussões sobre as discriminações raciais para a escola, mas de nada adianta fugir dessa realidade, temos mais é que problematizar, discutir essas questões. A pesquisa de Gomes (2007) comprovou exatamente isso, discutir a cultura e conteúdos que façam com que os alunos apropriem-se da história afrodescendente, melhora as relações entre os afrodescendentes e os não afrodescendentes.

Além das pesquisas em nível de pós-graduação, alguns grupos de pesquisa formados por graduandos, graduados, mestrandos, mestres, doutorandos, doutores e pós-doutores vêm trabalhando nesta perspectiva de combate ao preconceito, destaquemos três núcleos de pesquisa que propõem intervenções no sistema educacional:

- **NÚCLEO ÌFARADÁ<sup>1</sup>**

Coordenador: Prof. Dr. João Evangelista das Neves Araújo e Vice-coordenadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Sueli Rodrigues de Sousa.

A Universidade Federal do Piauí vem contribuindo para o fortalecimento das discussões sobre as questões ligadas à afrodescendência e africanidades, através do apoio aos projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Pesquisa sobre Africanidades e Afrodescendência (ÌFARADÁ), este foi criado por um grupo de professores negros e alunos negros da UFPI em 1993, primeiro com o nome de grupo MIMBÓ, em homenagem a uma comunidade negra rural, localizada no município de Amarante, Piauí.

---

<sup>1</sup> E-mail: ifarada@ufpi.edu.br, e o endereço do Blog: <http://ifaradaufpi.blogspot.com.br/>. (<http://www.ufpi.br/ifarada/index/pagina/id/3513>).

Em 20 de novembro de 1995, o ÌFARADÁ foi aprovado por Resolução do Conselho Universitário da UFPI, com o nome ÌFARADÁ. A sede do núcleo é na Sala n.. 386, localizada no Centro de Ciências Humanas e Letras da UFPI.

Ao longo de 18 anos, o ÌFARADÁ vem desenvolvendo pesquisas e várias atividades sócio-políticas, educativas e culturais procurando discutir com a sociedade piauiense e brasileira problemas relacionados à população negra e promovendo o fortalecimento da autoestima dos afrodescendentes através da divulgação da história e da cultura africana e afrodescendente, produzindo através de seus membros, várias pesquisas de Iniciação Científica, monografias de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses na área da afrodescendência, além de palestras, cursos de extensão e cursos de especialização.

De 2002 a 2004, desenvolveu projetos de extensão, participando de programas como Políticas da Cor na Educação Brasileira (Laboratório de Políticas Públicas da UERJ) e nos anos de 2006 a 2007 ofertou o curso de especialização em “Cultura Afrodescendente e Educação Brasileira”. De 2006 a 2008 participou do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO) do MEC. De 2011 a 2012 o núcleo ofereceu dois cursos de especialização: o curso “Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça” (GPPGER) do Programa Rede de Educação para a Diversidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) e o curso “Educação, Cultura e Identidade Afrodescendente” financiado pelo Programa UNIAFRO/MEC.

- **NÚCLEO RODA GRIÔ<sup>2</sup>**

O NÚCLEO DE PESQUISA RODA GRIÔ: GEafro – Gênero, Educação e Afrodescendência desenvolve pesquisas em educação, com relevâncias socioculturais; cooperações e assessorias no campo da Educação, Ciências Sociais, Arte, Psicologia, Pedagogia, História e áreas afins, de forma dialógica, interdisciplinar e/ou multirreferencial.

Objetivo geral: Construir conhecimento explicitamente crítico dos processos identitários e históricos afrodescendentes, das relações de gênero e das educações escolar e social.

Objetivos específicos: a) Promover estudos sistemáticos e compartilhar pesquisas sobre gênero, educação e afrodescendência; b) Promover debates em torno dos desmembramentos destas temáticas em consonância com as lutas das populações brasileiras afrodescendentes e as leis deste país, tais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei

---

<sup>2</sup> E-mail: <http://ufpi.br/rodagriio/index/pagina/id/6547>.

de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.694/1996 (BRASIL, 1996), as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 2003, 2008); Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.288/2010 (BRASIL, 2010); c) Realizar eventos informativos e construtivos com relação às nossas histórias de afrodescendentes, intitulados “Roda Griô” dentro do âmbito educacional escolar e social teresinense e/ou piauiense, mais precisamente com parceria da Universidade Federal do Piauí; d) Disseminar na academia a compreensão sobre a importância dos temas que envolvam a condição de ser mulher e homem, da afrodescendência com suas barreiras e sucessos educacionais, sociais, profissionais, culturais e suas relações com a Mãe África; e) Provocar a discussão sobre a incorporação dos temas abordados pelo Grupo RODA GRIÔ GEAFro na formação das(os) professoras(es); f) Promover diálogo com outras áreas do conhecimento e a sociedade sobre questões de gênero, educação e afrodescendência.

Sobre as atividades do Núcleo, acontecem geralmente às sextas-feiras, com reunião quinzenal, “rodinha” para estudos e debates, bem como organização de eventos e socialização de pesquisas e de outras experiências educativas. Nos meses de março, maio e novembro, realiza-se o Roda Griô semestral – um encontro em que congratula-se e convidam-se pessoas que atuam na sociedade e/ou academia, considerando gênero, educação, afrodescendência, em consonância com os campos dos direitos humanos e áreas afins para uma roda de conversa, além da parte cultural com apresentações artísticas, e filmes, assim como realização de oficinas. Membros do núcleo ministram palestras em escolas públicas e/ou privadas, comunidades e outras instituições ou associações sobre assuntos pertinentes a gênero, educação e afrodescendência; orientam TCC, monografias de Especialização, Dissertações do PPGED, e publicações.

Coordenação (2010): Prof. Pós Ph.D Dr. Francis Musa Boakari (DEFE/ CCE/ PPGED/ UFPI ), Prof.<sup>a</sup> Ma. Francilene Brito da Silva (DEA /CCE/UFPI); **Discentes (2013)** – Graduação: Ilanna Brenda Mendes Batista, Meire Michele dos Santos Rocha, Nelson de Jesus Barros Silva, Tatiana dos Santos Pacheco (Estudantes de Pedagogia UFPI); Pós-Graduação (Doutorado e Mestrado, PPGED/UFPI): Prof.<sup>a</sup> Ma Raimunda Nonata da Silva Machado, Prof.<sup>a</sup> Adriana de Sousa, Advogada Ana Carolina Magalhães Fortes, Prof.<sup>a</sup> Antonia Regina dos Santos Abreu, Prof.<sup>a</sup> Haldaci Regina da Silva, Prof.<sup>a</sup> Ma. Lucienia Libania Pinheiro Martins, Prof.<sup>a</sup> Raimunda Ferreira Gomes Coelho, Prof. Ranchimit Batista Nunes; Outras instituições: Ir. Maria Elizete Dias da Silva (Congregação das Irmãs Servas da Sagrada Família), Prof.<sup>a</sup> Ma. Poliana Rezende Soares Rodrigues (UFPI/Floriano), Prof.<sup>a</sup> Ma. Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa (UESPI/Piripiri).

- **NEPEGECI<sup>3</sup>**

De 2001 a 2005 no espaço do Departamento de Fundamentos da educação- DEFE/CCE e do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGeD, dois Núcleos de Estudos e pesquisa – o “Educação e Movimentos Sociais (NEPEMC)” e o “Educação e Relações de Gênero (NEPERG)”, cujos integrantes desses dois espaços eram praticamente os mesmos. Surgiu, então, a ideia de juntá-los em um só. Neste sentido, foi criado o Núcleo de Estudos e Pesquisas “Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI)”, abrigando o Observatório de Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola ( OBJUVE), criado em 2006; nesse mesmo ano, foi inserido o Intercâmbio Científico-Cultural entre a Universidade Federal do Piauí – UFPI e a Universidade dos Estudos de Verona (Itália) (UNIVR), construído desde 2003.

Com o retorno do Prof. Francis Musa Boakari e a entrada da Prof.<sup>a</sup> Shara Jane Holanda Costa Adad na UFPI, em 2010, ao serem convidados pela Prof.<sup>a</sup> Maria do Carmo Alves do Bomfim, se inseriram no NEPEGECI. Assim, o grupo de docentes, orientandos, discentes de Iniciação Científica, mestrandos e doutorando, ampliou-se e as pesquisas continuaram em: 1) Educação e Gênero; 2) Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola; 3) Educação e Afrodescendência; 4) Educação e Homofobia na Escola; 5) Educação, Corpo e Sexualidade na Escola, sendo a primeira e a segunda temáticas as que mais têm se desenvolvido, com agregação das seguintes

Os Núcleos de Pesquisa são tidos como: um espaço de diálogos entre pessoal de gerações, experiências e interesses diversos; formação coletiva – processo de educação para transformação; formação sócio-política de futuros profissionais nas áreas sociais e pedagógicas; atuação como chamamento social para a Instituição no tocante à sua responsabilidade para com os marginalizados e as suas produções/intervenções acadêmicas.

Pensamos em trazer essa discussão na pesquisa para mostrar que apesar de todas as limitações e todos os problemas que o sistema educacional enfrenta no combate às discriminações, existem pessoas em todo o país que estão preocupadas com o assunto e vêm desenvolvendo pesquisas em dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos científicos, além dos núcleos de pesquisa, que configuram-se como importantes locais de encontro de muitos estudiosos que debatem coletivamente essas questões, criando propostas de intervenção ou mesmo discussões que podem ser estendidas às escolas, universidades, e demais espaços sociais.

---

<sup>3</sup> E-mail: <http://www.uespi.br/site/wp-content/uploads/2013/08/FOLDER-ENCONTRO-G%C3%8ANERO-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-UFPI-ALTER%C3%81VEL-3.pdf>.

O intuito foi de colaborar com as pessoas leitoras deste trabalho para buscarem conhecer as atividades desenvolvidas acerca das questões raciais e o quanto pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem na escola, ao se trabalharem estas temáticas.

## 5.2 Outras observações relevantes

A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original.

(ALBERT EINSTEIN).

Nesta parte conclusiva, refletimos sobre o trabalho apresentado no decorrer de toda a dissertação, reafirmando a grande contribuição da pesquisa para nossa vida como estudantes, pesquisadores/as, professores/as. Inserir-se em um espaço escolar e ver as relações existentes, analisá-las e discuti-las, oportuniza novas problematizações para as escolas municipais de Altos.

No primeiro capítulo, introduzimos a discussão sobre esta pesquisa, abordando a realidade presente na sociedade, na família e abordagens importantes que têm sido feitas na academia.

No segundo capítulo, apresentamos aspectos sobre o local onde ela estava sendo desenvolvida, nosso percurso pessoal e a influência do programa de pós-graduação na construção deste objeto de pesquisa. Fizemos uma reunião dessas informações, para que o leitor entendesse de onde viemos, do que se tratava e o que pretendíamos com essa proposta de pesquisa. Permitir o conhecimento desta realidade, oportuniza o leitor a compreensão da motivação para desenvolver esta pesquisa. Por que e para esse tema? Essa pergunta permeou todo o trabalho, ficando clara a necessidade dessa discussão, pensando na contribuição destas análises para processos futuros na educação de Altos.

No terceiro capítulo, trouxemos o levantamento das leituras desenvolvidas no decorrer do processo ao longo dos dois últimos anos, destacando aquelas que mais se identificavam com nossa proposta, buscando nas autoras e nos autores, possibilidades de base crítica para confrontar com a realidade de sala de aula. Este capítulo foi de grande importância para ajudar-nos na compreensão de outros escritos de pessoas que já estudam a questão racial há alguns anos. Percebemos que esta luta é grande, muitos/as são os/as interessados/as, quem sabe com a continuação de pesquisas e pensando em uma formação docente mais preocupada com a diversidade, possamos transformar a realidade brasileira e dispor em nossas escolas de espaços ainda mais respeitosos e acolhedores, para formarmos

não só pessoas para o mercado de trabalho, mas seres humanos sensíveis às variadas realidades com as quais convivemos todos os dias.

No quarto capítulo discutimos a abordagem metodológica, o espaço onde a pesquisa aconteceu, os sujeitos envolvidos, os “achados”, bem como a interpretação dos registros, que foram analisados, comprovando que algumas das crianças são reprodutoras de um sistema social preconceituoso, evidenciando que a questão racial influencia diretamente nas relações que são construídas na escola. Ficou evidente também, a dificuldade que as professoras têm para atuar nas situações de discriminações, racismo e exclusão social, problemas de cotidiano brasileiro. Algumas sentiam receio em interferir e decidiam apenas calar-se, outras diziam querer discutir e demonstravam boa vontade, mas “faltava uma base para a discussão”.

Nesta parte do trabalho, ficaram evidentes as lacunas existentes na formação docente, nos cursos de Pedagogia, por exemplo, quase não existem disciplinas que discutem as temáticas raciais, de discriminações, de preconceitos, novamente, voltamo-nos para a formação de professores/as. Na universidade as discussões que acontecem partem apenas daqueles/as professores/as que têm a sensibilidade para falar sobre esses assuntos. Chegamos à conclusão que boa parte de todas as dificuldades para o enfrentamento dessa problemática está mesmo na formação.

Agora, escrevendo o quinto e último capítulo da pesquisa, trazemos um apanhado de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas a nível nacional sobre as temáticas relacionadas aos grupos minoritários da sociedade. Ressaltamos também os trabalhos desenvolvidos por núcleos de pesquisa formados por estudantes de graduação, pós-graduação, mestres, mestrandos, doutorandos, doutores. Além de nossas inconclusões e das possíveis propostas de intervenção para a escola onde a pesquisa foi desenvolvida, bem como para a rede municipal de ensino de Altos. Ao mesmo tempo podendo contribuir na academia, servindo de sugestão e discussão para trabalhos futuros.

Nesta parte final, retomemos novamente os objetivos propostos nesta pesquisa, relembando a decisão de fazer a mesma em uma escola pública municipal de Altos, Piauí, possibilitando o entendimento desta realidade, evidenciando que as relações sociais existentes na escola entre as crianças, refletem uma realidade social afetada pelo preconceito e pelas discriminações raciais.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender as relações sociais existentes entre alunos/as e professores/as de uma escola pública em Altos, (PI). Para atingi-lo, iniciamos com as primeiras leituras fundamento-nos em teorias, para compreender se o que queríamos

estudar era pertinente. Traçamos caminhos, projetamos possibilidades que ajudariam a alcançar esse objetivo.

As leituras foram de extrema importância, sobretudo a parte da metodologia a ser escolhida. Nas disciplinas estudadas durante o curso do Mestrado em Educação “Planejamento de pesquisa” e “Epistemologia da Pesquisa Educacional”, tivemos a oportunidade de conhecer instrumentos de pesquisa, abordagens metodológicas, os procedimentos que mais se adequariam a cada tipo de pesquisa definida. Fomos compreendendo o que seria mais apropriado para desenvolver nosso trabalho.

Respondendo ao objetivo geral desta pesquisa, registramos que as relações sociais entre alunos/as e professoras de uma escola pública de Altos (PI) acontecem de tal forma em que se destacaram vários incidentes que denunciam práticas discriminatórias entre algumas crianças, e a dificuldade das professoras para interferir nessas situações.

É necessário problematizar o fato de que as crianças apresentavam-se preconceituosas, agindo de maneira discriminatória ou racista em muitos momentos, e que essa situação não era inventada ou criada por elas. Essa é uma realidade da sociedade brasileira racista, o problema não são as crianças, nem os professores, nem a escola, mas a sociedade. O desafio de problematizar esta questão é de todos/as em todos os espaços e tempos.

Para atingir o objetivo geral, definimos três objetivos específicos para desencadear ações necessárias para desenvolver a pesquisa, aplicar o método mais pertinente para buscarmos respostas para cada um.

No tocante ao primeiro objetivo específico: Caracterizar as interações entre crianças e professores em sala de aula, desenvolvemos a observação participante. Inserimo-nos na escola em um período de seis meses, e anotávamos as situações que mais se identificavam com o que estávamos pesquisando.

Lembrando que o título da pesquisa traz a expressão “relações sociais”, decidimos colocar assim levando em consideração a dificuldade para falar sobre as questões raciais. Pensamos que abordar essa nomenclatura poderia dificultar até mesmo a aproximação com a escola, por isso chamamos de “relações sociais”, as relações existentes na escola, mas o foco de nossos registros foram as relações raciais, que eram atravessadas por discriminações.

Percebemos como resultados desse objetivo que a maior parte das crianças apresentavam-se preconceituosas em alguns momentos, fosse para formar grupos para desenvolver atividades, na hora das brincadeiras, nas conversas em sala de aula, e as professoras com dificuldades para falar sobre o assunto.

No segundo objetivo que foi: Identificar os aspectos, os elementos, que parecem facilitar e/ou dificultar o diálogo entre esses sujeitos, também nos utilizamos principalmente das observações e os registros nas notas de campo para ajudar nessa compreensão. Assim como as entrevistas às professoras e o instrumento impresso aplicado com as crianças, também contribuíram para atingir este objetivo.

Ficou evidente que os elementos que mais dificultavam as relações entre as crianças era a falta de esclarecimento das questões raciais. Mesmo com a professora Rubi que abordava um pouco sobre o assunto, ainda não era suficiente para que as crianças compreendessem a situação, isso ficou claro, porque as situações discriminatórias continuavam acontecendo. Aliás, nas aulas desta professora era o momento onde mais aconteciam. Com as demais professoras Safira, Cristal e Esmeralda, as discussões sobre a questão racial aconteciam de forma mais restrita.

Notamos que o desconhecimento das professoras sobre a temática da diversidade, das discriminações, a falta de preparação constituíam-se como elementos que dificultavam o diálogo, comprometendo também a discussão sobre o racismo na escola.

Para responder ao terceiro objetivo: Analisar os impactos das relações sociais existentes entre professores/as e crianças de acordo com o ponto de vista de cada um/a, atentamo-nos mais especificamente às falas das professoras nas entrevistas e às respostas das crianças no instrumento impresso.

Durante as entrevistas, os relatos das professoras demonstravam diferentes maneiras de ver os impactos destas relações. A professora que mais demonstrou preocupação com as questões raciais foi a Rubi, menos experiente das quatro e que ainda está cursando Pedagogia, em sua fala sempre destacou o cuidado de criticar e problematizar as situações acontecidas em sala de aula, mas ao mesmo tempo, destacava a falta de argumentos para abordar o assunto. Uma vez, até comentou que estava desenvolvendo um seminário na Faculdade que abordava a afrodescendência. O fato de discutir essa temática no processo de formação docente tem muito a contribuir nos processos de ensino, por esse motivo que trazemos como proposta desta pesquisa a formação com a “pedagogia interétnica”, que será explicada mais adiante.

A professora Cristal também destacou que não se sentia preparada para lidar com situações preconceituosas na escola. Assim, tanto ela quanto Safira e Esmeralda discutiam o assunto de maneira pontual e registravam que não achavam que as discriminações aconteciam com tanta frequência.

Já as crianças deram respostas variadas, algumas registravam os incidentes discriminatórios sofridos pelos/as colegas, outras diziam nunca ter visto. Das crianças

afrodescendentes que eram vítimas de preconceito na sala, apenas a Carla registrou no instrumento impresso, as demais diziam não ver essas situações. Inferimos que as práticas discriminatórias na escola causam sofrimento às crianças vitimizadas neste contexto. Dessa maneira, o terceiro objetivo também foi respondido satisfatoriamente.

Todos objetivos do trabalho foram alcançados, e a escolha do percurso metodológico foi de fundamental importância para o alcance deste resultado. Os registros das observações, entrevistas e dos instrumentos impressos contribuíram para a construção dos diálogos entre as/os autoras/es, grupo de pesquisa e a pesquisadora, oportunizando novas problematizações sobre as relações construídas na escola. Compreendendo que não podemos nos calar diante de situações que denunciam práticas racistas, pois silenciar diante desta realidade pode interferir diretamente nestas relações, fortalecendo ainda mais os sistemas reprodutores de preconceitos.

Com os resultados da pesquisa, compreendemos que há necessidade de pensarmos em avançar na educação, trabalhando de forma diferenciada, trazemos como sugestão o “repensar” sobre a formação de professoras/es, o processo de formação continuada, que pode acontecer através de reuniões, seminários, debates, discussões, a análise deste texto relacionado à pesquisa de Mestrado, como alternativa para desenvolvermos trabalhos futuros na secretaria de educação no município de Altos, pensando melhorar a qualidade do ensino e ter mais sensibilidade para atuar com as discussões que envolvem as relações sociais construídas na escola.

Trazemos como proposta para discussões futuras sobre essa temática entre os professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Altos (PI), e como sugestão para processos de formação continuada, a pedagogia interétnica, abordada por Boakari (2009, p. 102):

Nos processos de socialização, há um espaço propício para uma pedagogia interétnica, especialmente durante a escolarização. Isto quer dizer que existe necessidade de trabalhar o conteúdo escolar (e outros elementos socializadores), de tal forma que se contemplem e integrem as diferenças culturais, as diferentes visões do mundo e as experiências históricas que ajudam na construção dos valores da vida.

Por uma pedagogia interétnica, poderíamos associar a ideia de se pensar em estratégias que oportunizem a adoção de atitudes e práticas que valorizam a diversidade cultural, respeitando os diversos grupos étnicos, trazendo para as discussões de sala de aula a devida importância às suas contribuições na formação da sociedade (BOAKARI, 1999).

Seguindo este pensamento, inferimos a necessidade dos professores juntamente com a escola repensarem suas práticas, no sentido de compreender a necessidade da valorização das informações trazidas para este espaço, observando que todas as ideias são importantes, esse pensamento poderá ajudar e muito a melhorar os relacionamentos na escola, o que irá culminar, certamente, em um aprendizado mais interessante. Lembrando o que é apresentado no art. 1º da LDB afirmando que “a educação em geral, abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações na sociedade civil e nas manifestações culturais”, reforça este pensamento.

A escola, como um todo, precisa conscientizar-se da importância da abordagem da valorização da diversidade cultural, trazendo nos planejamentos, discussões sobre a vida dos povos que contribuíram para a construção do nosso país; valorização dos grupos sociais independente de gênero, época, crença, classe social ou grupo étnico-racial; discussões efetivas e diárias sobre temáticas relacionadas às diversidades culturais, sem limitar discussões importantes apenas às datas comemorativas, Gomes (2001, p. 84) afirma que:

Todos nós sabemos que a Educação é um direito social. E colocá-la no campo dos direitos é garantir espaço à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais. Essa é uma questão que precisa ser levada a sério pelos/as educadores/as e formuladores/as de políticas educacionais.

Para Cavalleiro (2008, p. 11):

Aprofundar o estudo da questão étnica mostra-se, ainda, indispensável, diante do atual processo de globalização, uma vez que este aproxima culturas e povos distantes, ao mesmo tempo que parece facilitar o reaparecimento de movimentos de xenofobia e de racismo que se imaginava enfraquecidos. [...] A globalização mundializou o debate sobre o racismo, preconceito e discriminação, em especial nas sociedades multiétnicas, como a brasileira.

Nesse sentido, é importante destacarmos a realidade de muitas escolas brasileiras que trabalham a questão étnica e a problemática racial, contando com profissionais que se preocupam em diversificar o sistema de ensino incrementando propostas inovadoras que melhoram as relações instaladas na escola.

Profissionais comprometidos com a diversidade presente no espaço escolar contribuem significativamente para mudanças nas relações construídas, pois o fato de ter conhecimento sobre a cultura brasileira, sobre a história das pessoas estimula a valorização de

todas/os as/os alunas/os, respeitando o gênero, a classe social e o pertencimento racial. A escola que trabalha com essa perspectiva proporciona aprendizados mais prazerosos e viabiliza a construção de relações mais harmoniosas, mostrando um lado extremamente positivo que a escola tem para a erradicação de preconceitos, discriminações e racismos.

Os acontecimentos negativos na escola justificam-se erroneamente pelo fato dos agentes sociais usarem-na como espaço de desumanizar, desrespeitar a dignidade de outras pessoas. Com escolas assim, o Brasil continuará desperdiçando recursos humanos valiosos, cada vez que uma criança “evade da escola”, é expulsa pelos comportamentos discriminatórios de colegas e profissionais.

Assim, a escola é diretamente influenciada por instrumentos sociais positivos e negativos, por isso “as diversidades e pluralidades exigem que o conhecimento escolar não seja entendido como unilateral, acabado e permanente. É também transitório, sendo produzido-reproduzido, e construído o tempo todo [...]” (BOAKARI, 1999, p. 105), trazer essa discussão para o corpo docente do município de Altos será uma oportunidade para problematizações importantes, bem como a socialização das falas das professoras acerca do assunto.

A proposta da pedagogia interétnica é uma excelente alternativa para se trabalhar na escola, por oferecer modos diferentes para ensinar os/as alunos/as, é “[...] resultado de uma concepção educacional diferente, multicultural e não monocultural europeia [...]” (BOAKARI, 1999, p. 106), e pode contribuir muito com um processo de ensino bastante inovador e diferenciado nas escolas brasileiras, transformando este território em uma realidade social “[...] onde as diferenças são reconhecidas como valores que merecem respeito para serem continuamente trabalhados em favor da coletividade.” (BOAKARI, 1999, p. 106).

Nesse contexto, pensar na pedagogia interétnica vai permitir uma nova forma de ver a realidade das pessoas, pois nesta, “[...] todo o processo de socialização escolar é alvo de críticas construtivas, objetivando a elaboração de explicações sobre as causas e os efeitos das diferentes experiências históricas, visões de mundo e perspectivas de todos os grupos étnicos da sociedade.” (BOAKARI, 1999, p. 107). Podemos afirmar ainda, corroborando com Boakari (1999, p 109) que:

A prática da pedagogia interétnica envolve utilizar conhecimentos, competências técnicas e saberes diversos, com o objetivo de criar as melhores condições para que os alunos possam pensar-dialogar melhor sobre os conhecimentos existentes, especialmente da maneira em que estes influenciam as relações inter-pessoais e institucionais, de tal forma que estes educandos se tornem agentes conscientes no fazer de sua própria história.

Criadas estas possibilidades, as relações na escola irão melhorar significativamente, oportunizando educandos/ as a construírem seus saberes de tal maneira que valorizem os saberes do outro. É nesse sentido que Boakari (1999, p. 102) nos apresenta a possibilidade de ver mudanças significativas a partir destas técnicas:

É esta dimensão participativa que faria com que a pedagogia interétnica fosse transformada em uma construção permanente, em um processo de desvelamentos e autodescobertas, de tal modo que na tarefa central de reconstruir a sociedade, os agentes se reconheçam como sujeitos interdependentes mas independentes também.

Para o autor, esta pedagogia possibilita pensar a educação emancipadora, que objetiva possibilidades de mudanças de posturas e relações mais harmoniosas e tranquilas, proposta que discutimos no decorrer desta dissertação e que pretendemos divulgar em nosso município como proposta para a secretaria de Educação repensar as estratégias para pensar em como ajudar os professores do Quadro a melhorar suas práticas, trabalhando de maneira mais sensível e humanizadora. Nessa perspectiva, Gomes (2000, p. 74) acrescenta:

A Pedagogia Interétnica sugere uma linguagem total e pretende utilizar os meios de comunicação social (escola, teatro, imprensa, rádio, história em quadrinhos, posters, cinema, TV, vídeo e palestras) como mecanismo de educação e de combate aos preconceitos e discriminações raciais, intervindo sistematicamente na educação escolar, colaborando na elaboração de práticas pedagógicas curriculares nas escolas baseadas nos valores dos grupos étnicos subalternos como negros, índios e também outros grupos oprimidos como os pobres, mulheres e deficientes físicos, procurando assegurar a construção de uma autêntica democracia tanto racial quanto social.

Através de um processo de formação das/os professoras/es, em que se pense sobre as possibilidades de transformação social efetiva destas/es, existem maiores possibilidade de que o trabalho desenvolvido na escola também mude, oportunizando a construção de relações mais harmoniosas e respeitadas entre as/os alunas/os, seja em qualquer nível de ensino.

Infelizmente as licenciaturas que ofertam a formação inicial ainda deixam muitas lacunas em relação à formação para a diversidade, poucas são as disciplinas dos cursos que discutem, por exemplo, a Lei 10.639/03 ou a Lei 11.645/08, algumas/uns professoras/es até hoje desconhecem estas leis.

Por isso, há uma necessidade da formação continuada para as/os professoras/es de quaisquer níveis de ensino, para que se discutam questões urgentes em nossas escolas. Na escola em que desenvolvemos a pesquisa, notamos a dificuldade das professoras de lidar com situações que retratavam práticas preconceituosas, não temos uma preparação adequada para

interferir nessas realidades, muitas vezes fugimos, calamos ou fingimos não estar vendo, pois o desconhecimento da situação acaba levando-nos a colaborar com o Quadro preconceituoso.

Não queremos afirmar com esta pesquisa, que a escola deve preocupar-se principalmente com questões referentes ao preconceito, mas percebemos o quanto as relações conflituosas interferem nas construções das relações sociais entre as/os alunas/os. Uma formação continuada, seja através de minicursos, palestras, discussões, rodas de conversa, vai ajudar e muito as/os professoras/es a tomar decisões que possivelmente, irão contribuir para relações mais respeitadas na escola.

As/Os professoras/es antes de tudo, são pessoas, que também mantêm suas relações fora do ambiente escolar, que influenciam diretamente em nossa postura em sala de aula, por isso precisamos de uma formação continuada e que seja permanente, que nunca finda, para renovar nossos saberes e aprendizados para melhorar cada vez a nossa prática na escola, para Freire (1996, p. 39):

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Estimular a reflexão diariamente em nossa sala de aula é uma escolha política, proporcionar aos/às alunos/as a discussão das questões raciais, do preconceito, das discriminações, as problematizações são muito importantes nesse processo, e os/as professores/as é quem vão conduzi-lo.

Professores/as formadores/as preocupados com as leis que regem a educação, como a Lei Federal n. 9394/96, a Lei Federal n. 10.639/03 e a Lei 11.645/08, poderão contribuir muito mais para a mudança das relações construídas na escola, principalmente entre as crianças, pois se os/as professores/as estiverem preparados/as teoricamente, poderão agir com segurança no momento de interferência de quadros discriminatórios.

É importante atentarmos para as leis e analisar que elas devem guiar nosso trabalho e precisam também ser discutidas na escola. A Lei 12.288/10 traz no art. 13 (BRASIL, 2010, p. 5):

O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a: [...] II – incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira.

As leis reforçam e asseguram a necessidade de trabalharmos a diversidade nos processos de formação dos/as professores/as, uma vez que são eles os responsáveis pela que formação das crianças, adolescentes, jovens e adultos na escola. Se estiverem preparados/as poderão ensinar a valorizar as diferentes culturas e realidades brasileiras, combatendo, ou pelo menos problematizando as discriminações, disseminando, assim uma nova maneira de lidar com os conflitos étnicos.

Nesse quadro, destacamos também a valorização dos/as estudantes afrodescendentes e sua inserção nas instituições de Ensino Superior, a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como a “Lei de Cotas”, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, apresenta nos seguintes artigos a obrigatoriedade de vagas para alunos/as afrodescendentes (BRASIL, 2012, p. 1):

Art. 3 Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1o desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

[...]

Art. 5 Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4 desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

[...]

Art. 7 O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.

Decretadas pela referida lei, existem as vagas destinadas para os/as afrodescendentes, o que quer dizer isso? As políticas públicas vêm trabalhando para a valorização de todos/as, inclusive para aqueles/as que mais sofrem discriminação no Brasil. Mas ainda é pouco!

Por isso, discutimos neste trabalho a importância de uma formação docente que valorize a diversidade, para começarmos, desde a educação infantil a rebater qualquer tipo de discriminação e desvalorização social, trabalhando dessa forma, estaremos contribuindo significativamente para transformações na sociedade.

Para realizar essas mudanças, precisamos rever nossas práticas de trabalho. Como queremos contribuir com a educação? O ideal é pensarmos que a escola não é um espaço homogêneo, deve-se pensar em todas as crianças que ali convivem, de maneira particular, lembrando que o tratamento deve ser igualitário, respeitando as diversidades e diferenças.

Cada criança que ali encontra-se tem uma origem, uma cultura, uma história e precisa ser respeitada em todos os âmbitos.

Entendemos que a partir de um processo de formação inovador, podemos construir uma educação diferenciada com um pensar social inclusivo e que valorize todos os grupos presentes da realidade escolar.

Para encerrar este trabalho, queremos socializar a maravilhosa experiência que foi desenvolver esta pesquisa. Trabalhar um assunto, que nos foi alertado por algumas pessoas que era bobagem, que seria melhor estudar algo mais importante, foi muito desafiador e difícil, mas chegamos aqui, ao fim, ou melhor, a uma parada, pois a principal aprendizagem que levamos desta pesquisa foi que esta discussão não pode findar.

Devemos continuar problematizando, discutindo, levando esse entendimento a mais colegas professores/as e pensar que sim, é possível mudar, melhorar, proporcionar um ensino de mais qualidade, a partir de um processo de formação continuada que valorize a diversidade.

Quando nada parece dar certo, vou ver o cortador de pedras a martelar em uma rocha talvez 100 vezes, sem que uma única rachadura apareça. Mas na centésima primeira martelada a pedra abre-se em duas e eu sei que não foi aquela que conseguiu isso, mas todas as que vieram antes. (RIIS, 2012, p. 150).

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação como prática de diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

ABREU, Antonia Regina dos Santos. **Preconceito Racial na escola**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual do Piauí, Altos, 2006.

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 15-30.

ALEXANDRE, Ivone Jesus Alexandre. **Relações raciais**: o explícito e o implícito nas interações entre alunos em uma escola pública. 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

\_\_\_\_\_. **Relações raciais**: um estudo com alunos, pais e professores. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2010. (Coletânea educação e relações raciais).

ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura Negra na sala de aula**: pode um cantinho de Africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas? 2004. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2001.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENCINI, Roberta. Educação não tem cor. **Revista Nova Escola**. São Paulo, n. 177, p. 46-53, nov. 2004.

BOAKARI, Francis Musa. As crianças negras e a socialização que produz o fracasso escolar. In: VEIGA-NETO, Alfredo J. (Org.). **Sociologia da educação – GT/ANPED**, Porto Alegre: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1994.

\_\_\_\_\_. Uma pedagogia interétnica para a educação brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis. **Linguagens, Educação e Sociedade**, EDUFPI, Teresina, n. 4, p. 98-120, 1999.

\_\_\_\_\_. Necessidade do milênio: a escola contra as exclusões. **Linguagens, Educação e Sociedade**, EDUFPI, Teresina, n. 9, p. 19-33, jan./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do diferente:** o poder transformador da educação – social e escolar. In: **Resenhas Educativas:** uma revista de resenhas de livros, n. 26, fev. 2007. Disponível em: <<http://edrev.asu.edu/reviews/revp52index.html>>. Acesso em: 2 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras. **Fazendo Gênero:** diásporas, diversidades, deslocamentos. Florianópolis, n. 9, p. 01-09, ago. 2010.

\_\_\_\_\_.; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; SILVA, Francilene Brito da. Produções científicas em educação e relações (étnico)-raciais nas regiões norte e nordeste: garimpando nos silenciamentos, 2000-2010. **Trabalhos encomendados**, EPENN, UFPE, 2013. Disponível em: <<http://www.epenn2013.com.br/encomendados.html>>. Acesso em 15 dez. 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D' ADESKY, Jacques. **Racismo, Preconceito e Intolerância.** 5. ed. São Paulo: Atual, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Estatuto da criança e do adolescente. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. 2001. Disponível em: <<http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00001626.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.639, de 09 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/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)>. Acesso em: 27 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Manual Operacional Rede de Educação para a Diversidade**. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/Manual.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2014

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a nº 67/2010 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 67/2010. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 27 dez. 2013

CANDAU, Vera Maria (Coord.). **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília, DF: UNESCO, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Racismo e anti-racismo da educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

\_\_\_\_\_. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2008.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes. **As educações escolar e social na formação da identidade racial de jovens nos quilombos de São João do Piauí**. 2013. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

\_\_\_\_\_. BOAKARI, Francis Musa. Por que afrodescendente? E não negro, pardo ou preto? In: Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: conquistas, experiências e desafios. 1., **Anais...** Teresina: UFPI, 2013. p. 01-19.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. **RELAÇÕES RACIAIS E A EDUCAÇÃO: estado da arte**. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, p. 107-132, mai./ago. 2013.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. A formação de pesquisadores negros. **Consciência**, 2003. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/negros/17.shtml>>. Acesso em 20 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Nós afrodescendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 249-273.

\_\_\_\_\_. Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola. In: GOMES, Ana Beatriz Souza; CUNHA JUNIOR, Henrique (Org.). **Educação e afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: EdUFC, 2008. p. 229-240.

DaMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1997.

DAMASCENO, M. N. **O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1996.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1999.

DUARTE, Rossana Silva. **A menina negra e sua integração social na escola pública: o caso de uma escola pública de Teresina, Piauí**. 2000. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2000.

FERRE, Nuria Perez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LAROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 195-213.

FORTES, Ana Carolina Magalhães. **A escola e a educação não escolar: experiências da mulher lésbica afrodescendente**. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIOVANNI JÚNIOR, José Ruy. **A conquista pela matemática**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2011.

GOMES, Ana Beatriz Silva. **A prática pedagógica curricular e os alunos negros**: um estudo de caso numa escola pública em Teresina-PI. 2000. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2000.

\_\_\_\_\_. Movimento negro e educação inclusiva. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. **Currículos contemporâneos**: formação, diversidade e identidades em transição, Fortaleza, CE: Editora UFC, 2005, p. 37-56.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia do Movimento Negro em instituições de ensino em Teresina, Piauí**: as experiências do Neab IFARADÁ e do Centro Afrocultural “Coisa de Nêgo”. 2007. 262 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia M. de Assunção (Org). **O Pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do Movimento Negro. São Paulo: Ufscar, 1997.

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

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

\_\_\_\_\_. Intelectuais negros e produção de conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 492-516.

\_\_\_\_\_.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O Jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de. Os desafios da diversidade na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003. p. 83-105.

IBGE. Instituto Brasileiro Geográfico de Estatísticas. Censo 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em 30 nov. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. Série formação do professor).

LIMA, Ivan Costa. **Uma proposta pedagógica do Movimento Negro no Brasil**: Pedagogia Interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo. 2004. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LOPES, Maria do Socorro Leal. A formação continuada nas palavras dos autores. In: SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes; CARVALHO, Maria Araújo de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOPES, Nei. **O Racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Mulher negra**: ressignificando o discurso no espaço escolar. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

\_\_\_\_\_. Projeto de Doutorado. CCE/PPGE, Teresina, UFPI, 2012.

\_\_\_\_\_. ABREU, Antonia Regina dos Santos Abreu. Educação das relações raciais na política de formação de professores/as. In: Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: conquistas, experiências e desafios. 1., **Anais...** Teresina: UFPI, 2013, p. 01-18..

MARTINS, Lucienia Libania Pinheiro. **Aforresilientes**: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional. Curitiba: Appris, 2013.

MONTEIRO, Edemar Souza. **Famílias negras e brancas**: percepções sobre a escola. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2011. (Coletânea Educação e Relações Raciais).

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 115-140.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Esboço de crítica à Escola Disciplinar**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. (Coleção Pensar Rumos).

NÚCLEO de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania – Nepegeci. Disponível em: <<http://www.uespi.br/site/wp-content/uploads/2013/08/FOLDER-ENCONTRO-G%C3%8ANERO-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-UFPI-ALTER%C3%81VEL-3.pdf>>. Acesso em 01 fev. 2014.

NÚCLEO de Pesquisas Sobre Africanidades e Afrodescendência – Ifaradá. Disponível em <<http://www.ufpi.br/ifarada/index/pagina/id/3513>>. Acesso em 30 nov. 2013.

NUNES, Ranchimit Batista. **Educação, gênero e afrodescendência**: a educação escolar e a organização de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins, Piauí. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013a.

\_\_\_\_\_. Por que afrodescendente e não negro, pardo, mulato, preto?. In: Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: conquistas, experiências e desafios. 1., **Anais...** Teresina: UFPI, 2013b. p. 01-14.

OLIVEIRA, Anna Luíza Araújo Ramos Martins de. Os estudos culturais e a questão da diferença na educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 34, n. 20, p. 33-62, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, Raimunda Nonato. Projeto de Doutorado. 2013.

PACHECO, José A.; FERNANDES, Maria A. F. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora Ltda, 1999.

PINTO, Kathia Regina. **Ação educativa do centro de Cultura Negra do Maranhão**: combate ao racismo. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

PROPOSTA Pedagógica da Unidade Escolar Governador Alberto Silva. Altos, 2013.

RAMOS, Natália. Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural – políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 34, n. 20, p. 9-32, jan./abr. 2009.

RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO ÌFARADÁ. CCHL. Ufpi, Teresina, 2013.

RIIS, Jacob August. **How the Other Half Lives**. Dover Publications, 2012. Disponível em: <<https://itunes.apple.com/br/book/how-the-other-half-lives/id537248198?mt=11>>. Acesso em: 01 fev. 2014.

ROCHA, Meire Michele dos Santos; BATISTA, Ilanna Brenda Mendes; BOAKARI, Francis Musa. Afrodescendência e pesquisa educacional: tecendo a própria história. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; BOAKARI, Francis Musa; ARAÚJO, João Evangelista das Neves. (Org.). **Educação, diversidades e políticas de inclusão**. v. 1. Teresina, PI: EDUFPI, 2013. p. 181-197.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário**. São Paulo: Scipione, 2001.

RODA GRIÔ GEAFRO : Núcleo de Pesquisa sobre Gênero, Educação e Afrodescendência. Disponível em: <<http://ufpi.br/rodagrio/index/pagina/id/6547>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

RODRIGUES, Maria do Rosário de Fátima Biserra. **Socializando para ser negro: os embates da família, da escola e do adolescente**. 2001. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2001.

\_\_\_\_\_. **Socializando para ser negro: os embates da família, da escola e do adolescente**. Teresina, Fundação Cultural do Piauí: FUNDAC, 2007.

RODRIGUES, Poliana Rezende Soares. **Por uma Infância Negra: uma análise da afirmação da identidade afrodescendente em livros do Programa Nacional Biblioteca na Escola**. 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

RODRIGUES, Tôni. **Altos, Passado e Presente: Pesquisa sobre a história de Altos**. Altos, 1991.

ROMÃO, Jeruse. O educador e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo da educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 161-178.

SANTOMÉ, Jurio Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tadeu Tomaz (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 155-172.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 777- 821.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo da educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

SANTOS, Marlene Pereira dos. Eu amo meus cabelos crespos. In: CUNHA JÚNIOR, Henrique; NUNES, Cícera; DOMINGOS, Reginaldo Ferreira; SILVA, Maria Saraiva da; BATISTA, Rita de Cassia Félix; DUKE, Dawn Alexis; HOLANDA, Juliana de. **Artefatos da cultura negra no Ceará (2013): formação de professores: 10 anos da lei n. 10.639/2003. Cadernos de textos**. Fortaleza: Gráfica LCR, 2013.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **Estado do conhecimento da área de educação e relações raciais em programas de Pós-graduação em Educação (2000-2010)**. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0448.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SERRANO, Francisco Perujo. **Pesquisar no labirinto**: a tese de doutorado, um desafio possível. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-34.

SILVA, Assunção de Maria Sousa e. Identidade Racial e a leitura em sala de aula. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de; GOMES, Ana Beatriz Sousa; SANTOS, Ana Célia Sousa. **Educação e diversidade cultural**. Fortaleza: EdUFC, 2010. p. 161-175.

SILVA, Eva Aparecida da. **Presença e experiência da mulher negra professora em Araraquara**. São Paulo: UNICAMP, 2003.

SILVA, Elizete Dias da. **Povo Bom da Cancela – identidade e afrodescendência**: o que a escola tem com isso? 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

SILVA, Francilene Brito da. **Arte afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

SILVA, Francilene Brito da; BOAKARI, Francis Musa. **Diários de classe**: trabalho apresentado em uma disciplina: Seminário Educação, Identidade e Pluralidade Cultural. 2010.

SILVA, Haldaci Regina da. **Sabores da casa, sabedorias de terreiros**: práticas educativas e construção de saberes em um Terreiro de Teresina – Piauí. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

SILVA JÚNIOR, Juez C. da. **Não Queríamos ser racistas**: uma reação aos que insistem em dizer que não somos uma nação com problemas de cor. Disponível em: <[http://www.movimentoafro.amazonida.com/nao\\_queremos\\_ser\\_racistas](http://www.movimentoafro.amazonida.com/nao_queremos_ser_racistas)>. Acesso em: 12 dez. 2012.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da; ALBUQUERQUE, Zeila Sousa de. Gênero e Sexualidade na Escola: uma abordagem necessária. Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Mulher, Educação e Relações de Gênero – GEMGe. **Gênero em Debate**: construindo e compreendendo teoria feminista no cotidiano escolar. São Luís: Edufma, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SOARES, Nicelma Joselina Brito. **Relações sociais na escola: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar**. 2010. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

SOUSA, Andréia Lisboa de Sousa. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo da educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 195-213.

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. **Influência da escola no processo de construção da auto-estima de alunos negros**. 2001. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2001.

SOUZA, Glória Maria Anselmo de. Diálogos sobre a questão étnico-racial na formação de professores. In: GOMES, Ana Beatriz Souza; CUNHA JÚNIOR, Henrique (Org.). **Educação e afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: EdUFC, 2008. p. 54-74.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos de conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes docentes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPGEd  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**Título do projeto:** “**RELAÇÕES SOCIAIS NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ALTOS, PI: um estudo com alunos/as e professores/as**”

**Pesquisador responsável:** Prof. Dr. Francis Musa Boakari

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós Graduação em Educação

**Telefone para contato:** (86) 9427-6647

**Pesquisadora assistente:** Antonia Regina dos Santos Abreu

**Telefone para contato:** (86) 9435-2638

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa científica de abordagem qualitativa. Sua decisão não lhe trará nenhum prejuízo; use o tempo necessário para fazer sua escolha. Por favor, leia cuidadosamente o que se segue e, qualquer dúvida pergunte à mestranda pesquisadora, que lhe esclarecerá com prazer. Após as informações dadas, caso concorde em participar como voluntário (a), assine em duas vias a ficha que se encontra ao final deste documento. Uma via ficará com você e a outra será entregue à pesquisadora.

A referida pesquisa intitulada “**RELAÇÕES SOCIAIS NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ALTOS, PI: um estudo com alunos/as e professores/as**”, tem como objetivo geral “Compreender as relações sociais entre alunos/as e professores/as de uma escola pública de Altos (PI)”.

Para tanto, utilizaremos como procedimentos de coleta de dados a entrevista semi-estruturada e a observação participante. Para garantir fidelidade às informações dadas, a

entrevista será gravada (áudio). Caso você não concorde, usaremos outra técnica de registro. O importante para a pesquisadora é registrar fielmente o que lhe for dito e observado, respeitando os sujeitos pesquisados.

Esta pesquisa propiciará uma maior compreensão sobre as relações sociais construídas na escola e sua influência no processo de socialização dos/as alunos/as e os/as professores/as.

Nesse contexto, você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa, em qualquer etapa do estudo, para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Se você concordar em participar dessa pesquisa, seu nome e identidade não serão divulgados, a menos que por força de lei ou por sua solicitação. Fica garantido que somente a equipe de pesquisa terá acesso às suas informações para análise do estudo.

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, CONCORDO EM PARTICIPAR do estudo sobre as **“RELAÇÕES SOCIAIS NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ALTOS, PI: um estudo com alunos/as e professores/as,** como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Eu discuti com a Prof<sup>ª</sup> Antonia Regina dos Santos Abreu sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é uma decisão livre e isenta de quaisquer despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou penalidades.

Local e data \_\_\_\_\_

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

### TESTEMUNHAS

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a participante em colaborar com o estudo.**

Nome: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
Professor responsável:

Francis Musa Boakari

CPF: 344.096.961- 49

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora assistente:

Antonia Regina dos Santos Abreu

CPF: 012.093.633-05

**Observações complementares**

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética ou qualquer outro aspecto da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga – Teresina – PI.

Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI

Tel.: (86) 3215-5734 - Email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: www.ufpi.br/cep

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(MENORES DE 18 ANOS)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPGEd  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
(MENORES DE 18 ANOS)**

**Título do projeto:** “**RELAÇÕES SOCIAIS NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ALTOS, PI: um estudo com alunos/as e professores/as**”.

**Pesquisador responsável:** Prof. Dr. Francis Musa Boakari

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós Graduação em Educação

**Telefone para contato:** (86) 9427-6647

**Pesquisadora assistente:** Antonia Regina dos Santos Abreu

**Telefone para contato:** (86) 9435-2638

Seu (a) filho (a) está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), desta pesquisa acima citada. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será muito importante para nós.

A referida pesquisa intitulada “**RELAÇÕES SOCIAIS NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ALTOS, PI: um estudo com alunos/as e professores/as**”, tem como objetivo geral “Compreender as relações sociais entre alunos/as e professores/as de uma escola pública de Altos (PI)”.

Para tanto, utilizaremos como procedimentos de coleta de dados conversas com o seu filho ou a sua filha, que podem ser interrompidas a qualquer tempo, e a observação participante. Para garantir fidelidade às informações dadas, a conversa será gravada (áudio). Caso você não concorde, usaremos outra técnica de registro. O importante para a

pesquisadora é registrar fielmente o que lhe for dito e observado, respeitando seu (a) filho (a). Todas as medidas serão tomadas para garantir a segurança de cada criança participante.

Esta pesquisa propiciará uma maior compreensão sobre as relações sociais construídas na escola e sua influência no processo de socialização dos/as alunos/as e os/as professores/as.

Nesse contexto, você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa, em qualquer etapa do estudo, para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Se você concordar com a participação do (a) seu (a) filho (a) nesta pesquisa, assine em duas vias este documento. Você ficará com uma via e a outra deverá ser entregue à pesquisadora. Seu nome e o do (a) seu (a) filho (a) e sua identidade e a do (a) seu (a) filho (a) não serão divulgados, a menos que por força de lei seja requerido ou por sua solicitação. Fica garantido que somente a equipe de pesquisa terá acesso às informações para análise do estudo.

#### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, CONCORDO de livre e espontânea vontade que meu (minha) filho (a) \_\_\_\_\_ nascido (a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ participe da pesquisa sobre as “**RELAÇÕES SOCIAIS NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ALTOS, PI: um estudo com alunos/as e professores/as**”. E esclareço que recebi todas as informações necessárias da Pesquisadora assistente Antonia Regina dos Santos Abreu. Estou ciente que: 1) Tenho liberdade para desistir ou interromper a colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação; 2) A desistência não causará nenhum prejuízo a mim, nem ao (a) meu (minha) filho (a); 3) Minha identidade e do (a) meu (minha) filho (a) serão mantidas em sigilo, mas concordo que as informações sejam divulgadas em publicações e eventos científicos ;4) As informações obtidas ficarão sob responsabilidade do PPGED da UFPI, sob a guarda do Prof. Dr. Francis Musa Boakari, pelo tempo necessário.

Local e data \_\_\_\_\_

Nome e Assinatura do (s) responsável (is): \_\_\_\_\_

Participante: \_\_\_\_\_

**TESTEMUNHAS**

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a participante em colaborar com o estudo.**

Nome: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável:  
Francis Musa Boakari  
CPF: 344.096.961- 49

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora assistente:  
Antonia Regina dos Santos Abreu  
CPF: 012.093.633-05

**Observações complementares**

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética ou qualquer outro aspecto da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga – Teresina – PI.

Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI

Tel.: (86) 3215-5734 - Email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: www.ufpi.br/cep

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPGEd  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**Título do projeto:** “**RELAÇÕES SOCIAIS NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ALTOS, PI: um estudo com alunos/as e professores/as**”

**Pesquisador responsável:** Prof. Dr. Francis Musa Boakari

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós Graduação em Educação

**Telefone para contato:** (86) 9427-6647

**Pesquisadora assistente:** Antonia Regina dos Santos Abreu

**Telefone para contato:** (86) 9435-2638

Senhora Diretora, a sua escola foi selecionada para ser o local da pesquisa intitulada “**RELAÇÕES SOCIAIS NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ALTOS, PI: um estudo com alunos/as e professores/as**”, que tem como objetivo geral “Compreender as relações sociais entre alunos/as e professores/as de uma escola pública de Altos (PI)”. Por favor, leia cuidadosamente o que se segue e, qualquer dúvida pergunte à mestrande pesquisadora, que lhe esclarecerá com prazer. Após as informações dadas, caso aceite que a escola seja campo desta pesquisa e o nome da mesma seja divulgado, assine em duas vias a ficha que se encontra ao final deste documento. Uma via ficará com você e a outra será entregue à pesquisadora.

Esta pesquisa propiciará uma maior compreensão sobre as relações sociais construídas na escola e sua influência no processo de socialização dos/as alunos/as e os/as professores/as.

Nesse contexto, você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa, em qualquer etapa do estudo, para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Se a senhora concordar que a escola seja o campo da pesquisa e o nome da mesma seja divulgado, assine a ficha a seguir. Fica garantido que somente a equipe de pesquisa terá acesso às suas informações para análise do estudo.

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_ ,  
 RG nº \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, diretora da “Unidade Escolar Governador Alberto Silva” CONCORDO que a escola seja local onde a pesquisa sobre as **“RELAÇÕES SOCIAIS NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ALTOS, PI: um estudo com alunos/as e professores/as**, acontecerá. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Eu discuti com a Profª Antonia Regina dos Santos Abreu sobre a minha decisão. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Local e data \_\_\_\_\_

Nome e Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

### TESTEMUNHAS

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite da diretora em colaborar com o estudo.**

Nome: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

Professor responsável:

Francis Musa Boakari

CPF: 344.096.961- 49

---

Pesquisadora assistente:

Antonia Regina dos Santos Abreu

CPF: 012.093.633-05

**Observações complementares**

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética ou qualquer outro aspecto da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga – Teresina – PI.

Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI

Tel.: (86) 3215-5734 - Email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: www.uf

## APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

**Durante a entrevista, gostaria que você ficasse à vontade para falar sobre:**

- ✓ Seus dados pessoais;
- ✓ Sua formação;
- ✓ Tempo de trabalho como professora do Ensino Fundamental;
- ✓ Percepção sobre as relações entre as crianças;
- ✓ Como percebe a maneira como as crianças tratam as outras que moram longe?  
Como os meninos agem com as meninas? E as meninas com os meninos? Como tratam as gordas ou magras? Altas ou baixas? Enfim os/as diferentes? Que tem a cor da pele diferente?

- ✓ O que faria diante da seguinte situação? Você percebeu que acontecem situações assim em sala de aula?

<p><b>Cena 1:</b> Um dia na aula, o Alexandre (pardo) disse que a “macaca estava sorrindo”, referindo-se à Renata (afrodescendente).</p>	
<p><b>Cena 2:</b> Fábio (pardo) comentou que desde que o Leonardo (afrodescendente) entrou na sala, que ela só fica fedendo. E Juliana (parda) de vez em quando o chamava de “macaco sapecado”.</p>	
<p><b>Cena 3:</b> Rita (branca), uma vez estava chamando o Miguel (afrodescendente) de “nego véi”, “nego do mal”.</p>	
<p><b>Cena 4:</b> Os/as alunos/as se juntaram em grupos para fazer a atividade. Todos se juntaram, menos Renata e Luana (ambas afrodescendentes), elas pediram à Nina (parda) para participarem do grupo dela, mas disse que não dava pra elas entrarem porque ali era o grupo das “garotas maravilha”, e elas eram umas “porca véia”.</p>	

✓ **Como você classifica cada um/a dos/as alunos/as no quesito raça/cor?**

1- NINA \_\_\_\_\_

2- NARA \_\_\_\_\_

3- MARINA \_\_\_\_\_

4- JÚLIA \_\_\_\_\_

5- ANA \_\_\_\_\_

6- CARLA \_\_\_\_\_

7- LUANA \_\_\_\_\_

8- JULIANA \_\_\_\_\_

9- RENATA \_\_\_\_\_

10- RAFAELA \_\_\_\_\_

11- CONCEIÇÃO \_\_\_\_\_

12- JANAÍNA \_\_\_\_\_

13- RITA \_\_\_\_\_

14- AMANDA \_\_\_\_\_

15- ANDREZA \_\_\_\_\_

16- ARTUR \_\_\_\_\_

17- MARCOS \_\_\_\_\_

18- GERALDO \_\_\_\_\_

19- RICARDO \_\_\_\_\_

20- MARCELO \_\_\_\_\_

21- ALAN \_\_\_\_\_

22- LUCAS \_\_\_\_\_

23- MIGUEL \_\_\_\_\_

24- ELIAS \_\_\_\_\_

25- FÁBIO \_\_\_\_\_

26- NONATO \_\_\_\_\_

27- ALEXANDRE \_\_\_\_\_

28- SÉRGIO \_\_\_\_\_

29- VITOR \_\_\_\_\_

30- ANTÔNIO \_\_\_\_\_

31- RODOLFO \_\_\_\_\_

32- LEONARDO \_\_\_\_\_

**APÊNDICE E – INSTRUMENTO IMPRESSO (QUESTIONÁRIO) DESENVOLVIDO  
COM AS CRIANÇAS**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Bom dia!!! Para contribuir com nossa pesquisa, responda este pequeno questionário:**

1 – Na sua opinião, de que cor/raça você é? Justifique.

---

---

2 – Utilizando a classificação abaixo, marque a alternativa que corresponde à sua cor/raça:

Branca             Preta             Parda             Amarela             Indígena

3 – Na sua opinião, como nós tratamos as pessoas que são diferentes de nós aqui na sala de aula?

---

---

4 - Como você se vê? Faça um desenho representando você, em seguida, escreva uma frase.

---

5 – Você já viu alguma situação de discriminação aqui na sala? Conte como foi.

Muito obrigada pela contribuição, professora Antonia Regina.

**APÊNDICE F – Sujeitos da pesquisa - Alunos/Alunas-crianças**

<b>Nome fictício</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Cor/Raça</b>
01-Nina	Feminino	09 anos	Parda
02-Nara	Feminino	10 anos	Parda
03-Marina	Feminino	10 anos	Afrodescendente
04-Júlia	Feminino	10 anos	Afrodescendente
05-Ana	Feminino	09 anos	Parda
06-Artur	Masculino	09 anos	Parda
07-Carla	Feminino	09 anos	Afrodescendente
08-Marcos	Masculino	09 anos	Parda
09-Luana	Feminino	09 anos	Afrodescendente
10-Geraldo	Masculino	09 anos	Parda
11-Ricardo	Masculino	09 anos	Parda
12-Marcelo	Masculino	10 anos	Parda
13-Alan	Masculino	11 anos	Parda
14-Lucas	Masculino	09 anos	Parda
15-Juliana	Feminino	09 anos	Parda
16-Miguel	Masculino	12 anos	Afrodescendente
17-Elias	Masculino	09 anos	Parda
18-Fábio	Masculino	11 anos	Parda
19-Nonato	Masculino	11 anos	Parda
20-Renata	Feminino	09 anos	Afrodescendente
21-Rafaela	Feminino	09 anos	Parda
22-Conceição	Feminino	12 anos	Parda
23-Janafina	Feminino	10 anos	Eurodescendente
24-Rita	Feminino	10 anos	Eurodescendente
25-Alexandre	Masculino	09 anos	Parda
26-Sérgio	Masculino	12 anos	Eurodescendente
27-Vítor	Masculino	10 anos	Parda
28-Antônio	Masculino	09 anos	Parda
29-Rodolfo	Masculino	11 anos	Eurodescendente
30-Amanda	Feminino	09 anos	Parda
31-Andreza	Feminino	12 anos	Parda
32-Leonardo	Masculino	12 anos	Afrodescendente

**Fonte:** Quadro organizado por Antonia Regina dos Santos Abreu, em 30 de novembro de 2013.