

A CRIANÇA NEGRA NO COTIDIANO ESCOLAR

Sara Moitinho PUC – Rio¹
Agência financiadora CNPQ

RESUMO

O artigo é resultado de uma pesquisa que teve como principal objetivo conhecer e compreender as relações das crianças negras no cotidiano escolar de uma escola pública do município de Niterói. O principal referencial teórico utilizado foram os estudos sobre multiculturalismo e interculturalismo, assim como as pesquisas realizadas sobre relações étnico-raciais na escola, focando as crianças negras. Para a análise do estudo etnográfico, foram utilizados autores do campo da antropologia e dos estudos sobre sociologia da infância e da criança. A pesquisa de campo, de caráter qualitativo e inspiração etnográfica, foi realizada no primeiro semestre de 2008.

Palavras-chave: Crianças negras; Perspectiva Multi / Intercultural; Relações étnico-raciais e Cotidiano escolar.

INTRODUÇÃO

Com o presente trabalho, busquei realizar um estudo sobre as crianças negras, ouvir suas vozes e experiências vivenciadas no cotidiano de uma escola pública, assim como suas relações com as crianças não negras e as professoras. O objetivo principal foi compreender como essas crianças, que vivem em um contexto fortemente marcado pela exclusão social e racial, se relacionavam, se viam e eram percebidas pelas demais crianças, professores e outros adultos no contexto escolar.

Trabalhar com a temática racial na escola é fator importante para tentar desconstruir as narrativas predominantes nas nossas escolas, construir e contar uma outra narrativa, de valorização da diversidade, das práticas, experiências, lutas e solidariedades que fazem parte da vida das pessoas e dos alunos/as. Assim, a escola e o currículo podem procurar desconstruir as identidades essencializadas e estereotipadas e proporcionar a construção de práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula, assim como de valorização das diferentes identidades em construção presentes no cotidiano escolar.

¹ Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atualmente é integrante do grupo de pesquisa GECEC, coordenado pela professora Vera Candau.

CONSTRUINDO MEU OLHAR: O REFERENCIAL TEÓRICO

Para a fundamentação dessa pesquisa considere importante dialogar com autores que pesquisam questões relativas à diversidade cultural, às diferenças e às relações raciais no cotidiano escolar. Também destaquei, pela sua relevância, a análise da Lei 10.639/0, de 9 de janeiro de 2003, que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e estabelece Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma.

Partindo da afirmação de que as questões multiculturais apresentam especificidades nos diferentes contextos, considere importante abordar as contribuições de autores de diversas procedências.

Apresentarei sinteticamente alguns desses autores que trabalham com as questões referentes ao multiculturalismo e à perspectiva intercultural no cotidiano escolar. Começarei pelo canadense radicado nos Estados Unidos Peter McLaren e pelo autor francês Jean-Claude Forquin. Abordarei também autores que estudam a perspectiva multicultural e intercultural no contexto brasileiro, como Vera Maria Candau e Reinaldo Matias Fleury.

Peter McLaren (1997; 2000) propõe que é preciso assumir a questão da diferença e “criar uma política de construção de alianças, de sonhos compartilhados, de solidariedade que avance para além de posturas condescendentes (como, por exemplo, ‘a semana das raças’, que na verdade servem para manter as formas de racismo institucionalizado intactas” (id, 1997, p. 95).

Segundo McLaren, a tensão entre múltiplas etnicidades e a política da justiça universal é a questão urgente do atual milênio. Para ele, a questão central para os educadores críticos é desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupem com a especificidade “em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual etc. da diferença” (id, 2000, p. 70).

A sala de aula, para McLaren, é, portanto, um local de socialização, de encontro, um espaço de múltiplas narrativas de construção, transformação e empoderamento não podendo ser reduzida a um espaço exclusivamente de instrução. Certamente esta é uma das grandes contribuições da pedagogia crítica por ele proposta.

McLaren afirma que será preciso usar as experiências de vida dos alunos e da comunidade como base do currículo. Nesta perspectiva, o educador precisa politizar suas aulas questionando a imposição da cultura hegemônica centrada no mercado, para que,

além de aprender a ler e a escrever, os alunos possam compreender a realidade em que vivem.

Jean-Claude Forquin (1993; 2000), desde outro contexto, a França, afirma que o termo multiculturalismo apresenta dois sentidos: um sentido descritivo e um normativo ou prescritivo. Para ele, o multiculturalismo, no sentido descritivo, designa a situação objetiva de um país onde existem grupos de origem étnica ou geográfica diversa, falando línguas diversas, que não compartilham nem os mesmos modos de vida nem os mesmos valores. O sentido descritivo reflete a realidade multicultural, multiracial, multi-étnica, multireligiosa de uma determinada sociedade.

Quanto ao segundo sentido do multiculturalismo de caráter normativo, ou prescritivo, diz respeito às propostas, às políticas utilizadas relacionadas a se trabalhar a realidade multicultural. Neste sentido, o ensino multicultural deve colocar em ação certas escolhas pedagógicas, que são ao mesmo tempo escolhas epistemológicas e éticas, isto é, será preciso levar em conta a diversidade de pertencimentos e referências culturais dos alunos aos quais se dirige.

Forquin entende o interculturalismo como uma tendência do multiculturalismo, “que significa abertura, troca, intercomunicação, interação, reciprocidade, solidariedade objetiva” (1993, p.139). Pois, para o autor, a interculturalidade deverá se dirigir a todos os grupos, e não apenas aos grupos minoritários ou situados em áreas restritas, pois a educação intercultural busca promover a interrelação entre os indivíduos de grupos distintos.

Segundo Candau (2002; 2003; 2005; 2006), temos que estar cientes de que existem diversos modos de entender o multiculturalismo, vários modelos de educação multicultural, assim como é importante que tenhamos consciência de que lidamos com diferentes conceitos de cultura e que esses conceitos precisam ser permanentemente definidos e explicitados em nossas pesquisas (Candau, 2005). Assim, o multiculturalismo é ao mesmo tempo um dado da realidade, pois vivemos em sociedades multiculturais e precisamos entender essa realidade, e uma maneira de situar-nos em relação a este contexto e intervir nele através de práticas sócio-políticas, culturais e educacionais. Para esta autora, em sintonia com Forquin, a perspectiva intercultural se situa no âmbito mais amplo da abordagem multicultural. Trata-se de um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica crítica e autocrítica, procurando valorizar a interação e a comunicação recíprocas entre os diferentes sujeitos e grupos culturais.

A educação intercultural, assim concebida “orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social” (CANDAUI, 2002, p.102).

Outro autor em que me apoiarei para pensar a perspectiva intercultural na educação foi Reinaldo Matias Fleury (2003, 2006, 2008), atualmente professor titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Fleury afirma que nos últimos anos vários autores e autoras vêm discutindo os significados, possibilidades e impasses do que está sendo denominado educação intercultural. Assinala que há grande diversidade de termos e concepções sendo utilizados para referi-se à relação e ao respeito entre os grupos sócio-culturais. Para o autor o termo multicultural tem sido utilizado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica. Afirma que, à medida que foi ampliando e aprofundando seus estudos, foi dialogando sucessivamente com diferentes concepções de educação multicultural e intercultural. Mas, hoje, entende o multiculturalismo “como indicador da realidade de coexistência de diversos grupos culturais na mesma sociedade, enquanto o termo interculturalidade serve para indicar o conjunto de propostas de convivência e de relação democrática e criativa entre culturas diferentes (FLEURY, 2006, p.14) Para este autor, intercultural busca a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma interação que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos.

Azibeiro e Fleury (2008) afirmam que nesta perspectiva a educação intercultural passa a ser entendida como um processo de construção na relação entre os diferentes sujeitos, procurando criar contextos nos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, criando contextos interativos, criativos e propriamente formativos.

Para realizar uma primeira aproximação da temática das relações sociais no cotidiano escolar fiz um levantamento bibliográfico das pesquisas realizadas que abordam esta questão. Apresento a seguir, as principais investigações identificadas que retratam a realidade da criança negra no cotidiano escolar: Eliane Cavalleiro (2003, 2005); Rita de Cássia Fazzi (2000, 2006); Marília Pinto Carvalho (2004, 2005, 2007); Fúlvia Rosemberg e Edmar José da Rocha (2007)

Eliane Cavalleiro (2003; 2005) apresenta em suas pesquisas várias situações sobre a criança negra no cotidiano escolar e afirma que no momento atual urge um redimensionamento das ações voltadas para a superação das desigualdades entre negros e brancos na sociedade. Em sua pesquisa realizada em 2003 em uma escola municipal de

Educação Infantil da cidade de São Paulo pelo período de 8 meses, semanalmente, em três salas de aula, analisou alguns procedimentos de crianças e adultos diante da diversidade racial, valores atribuídos pelos profissionais da educação à sua clientela; valores atribuídos pelas crianças aos seus pares; atitudes e práticas que confirmam a presença de discriminação e preconceito na escola. Cavalleiro apresenta um contexto marcado pela exclusão e discriminação das crianças oriundas das classes populares, onde o racismo ainda predomina nas relações vividas no espaço escolar e afirma “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola.” (id. p.98).

Rita de Cássia Fazzi (2006) focaliza o preconceito racial na infância, tal como construído e vivenciado pelas crianças de 7 a 9 anos de idade em duas escolas públicas de Belo Horizonte, uma situada na favela e outra em um bairro de classe média. Parte da constatação de uma escassez de estudos sobre relações raciais entre crianças. A pesquisadora entrevistou um grupo de 80 crianças de 8 a 9 anos de idade, realizando também uma intensa observação nas escolas pesquisadas. Adota como estratégia a valorização da verbalização das crianças a respeito de suas concepções sobre raça. O foco principal da pesquisadora era entender o processo de estruturação e consolidação do preconceito racial através das percepções que as crianças tinham das relações raciais estabelecidas no cotidiano escolar: “como a criança aciona e experimenta essas noções em suas relações com outras crianças, e como aprende o que significa ser uma categoria racial, criando e recriando o significado de raça” (id. p.22).

Marília Pinto de Carvalho (2004) realizou um estudo com o conjunto de crianças e professoras de 1ª a 4ª série de uma escola pública no Município de São Paulo, entre 2002 e 2003, com o objetivo de conhecer a produção do fracasso no cotidiano escolar de meninos e meninas. Essa pesquisa buscou compreender os processos que têm conduzido um maior número de meninos do que meninas, e, em sua maioria de meninos negros e/ou provenientes de famílias de baixa renda, a obter conceitos negativos e a ser indicados para o reforço escolar. Assim, a pesquisadora constatou que o que determina a classificação racial das professoras, pelo menos no âmbito da escola estudada, a atribuição de raça às crianças teria como referência não apenas características fenotípicas, sexo e nível socioeconômico, elementos presentes na sociedade brasileira como um todo, mas também seu desempenho escolar.

O estudo de Fúlvia Rosemberg e Edmar J. Rocha (2007) pretendeu descrever e analisar como os estudantes paulistanos(as) da educação básica autodeclaram a cor/raça

com um questionário igual aos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – entre a população adulta. O estudo teve como principal objetivo orientar o foco do campo de estudos sobre a classificação racial no Brasil também para crianças e adolescentes, pois segundo os pesquisadores, trata-se de faixa etária afastada desse tipo de inquérito e, também, é um tema pouco tratado na literatura brasileira. A aplicação dos questionários ocorreu em três escolas estaduais da cidade de São Paulo durante o mês de agosto de 2005 e foi aplicado coletivamente em alunos de três salas do 4º e do 8º ano das séries do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. Responderam ao questionário 238 alunos/as na faixa etária entre 9 e 21 anos. Os resultados foram os seguintes: para todas as questões, o termo usado com maior frequência foi branco, ou seja, 40,7% na versão raça; 41% na versão cor; 34,2 na versão cor/raça e 38,7% no total, seguindo pelo termo pardo 26,1%. O termo negro foi utilizado com maior frequência em resposta às perguntas que incluíssem o termo raça, e o termo preto foi mais usado em respostas às perguntas sobre cor, o que, segundo os autores, parece indicar sofisticação no uso dos termos, utilizando o discurso politizado “preto é cor, negro é raça” (ROSEMBERG e ROCHA, 2007, p.782).

Rita de Cássia Fazzi (2000) em sua tese de doutorado “*Preconceito racial na Infância*”, abordou, indiretamente, a classificação e vocabulário racial em um estudo sobre o preconceito racial entre crianças de 6 a 14 anos, alunos de duas escolas: uma da camada popular e outra de classe média, em Belo Horizonte. A autora considera que o modo de classificação seja múltiplo e não bipolar. O termo moreno foi valorizado pelas crianças em sua pesquisa. Entrevistou 27 crianças pobres e 22 crianças de classe média, todas cursando o terceiro ano do primeiro ciclo, com idade de 8-9 anos. Para a autora, seus resultados dão pistas para a negatividade associada à categoria preto-negro. Quanto à valorização da categoria moreno, identificou na fala das crianças a diferenciação entre estas duas categorias.

As pesquisas apresentadas foram importantes para o estudo realizado, pois tratam sobre crianças negras e sobre os diferentes profissionais que participam do cotidiano da escola pública do Ensino Fundamental.

Segundo o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA -, em uma edição especial nº. 13/2007, *Políticas Sociais - Acompanhamento e Análise*, um balanço dos últimos dez anos da política social brasileira na esfera federal entre os anos de 1995 e 2005, um dos momentos importantes em que a discriminação se faz presente na vida das pessoas é o momento de socialização via inserção escolar. De acordo com esta pesquisa,

“são os estabelecimentos escolares, juntamente com as famílias, os espaços privilegiados de reprodução – e, portanto, também de destruição – de estereótipos, de segregação e de visualização dos efeitos perversos que esses fenômenos têm sobre os indivíduos” (id. p.282).

Assim, neste contexto de desigualdade e discriminação racial, situo a importância das reivindicações e propostas históricas e as fortes campanhas empreendidas pelo Movimento Negro que têm pressionado o Estado brasileiro para formular projetos no sentido de promover políticas e programas para a população negra, e valorizar a história e a cultura do povo negro. Neste sentido, destaco algumas das principais contribuições da Lei 10.639/03.

Em 9 de Janeiro de 2003, o Presidente da República, Luiz Inácio da Silva, reconhecendo a importância das lutas anti-racistas dos movimentos sociais negros, alterou a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e sancionou a Lei 10.639/03, que introduziu na lei nº 9394/96 os seguintes artigos:

A obrigatoriedade de inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica constitui uma decisão política importante com repercussões, inclusive, na formação de professores.

A história e a educação do negro não se restringe à população negra, pelo contrário, diz respeito a todos os brasileiros, pois todos devem educar-se como cidadãos atuantes em uma sociedade multicultural.

A Lei 10.639/03 supõe inúmeros desafios para a sua implementação. Ela não é de fácil aplicação, pois requer uma nova política e formulação de projetos no sentido de promover e valorizar a história e a cultura do povo negro. Assim, no ano de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer – CNE/CP 1/2004 – que propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras e observar o cumprimento das Diretrizes. Este parecer é mais uma contribuição para o reconhecimento dos direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como para a valorização da diversidade, do que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira.

Nesse sentido, reconhecer as diferenças é um passo fundamental para a promoção da igualdade, sem a qual a diferença poderá vir a se transformar em desigualdade.

ESTRATÉGIA METODOLÓGICA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Willian A. Corsaro² (2005), ao relatar a importância da entrada no campo para pesquisar crianças, nos diz que ela é crucial na etnografia, pois exige que os pesquisadores entrem no cenário e sejam aceitos pelos atores e dele participem, “porque um dos objetivos centrais da etnografia como método interpretativo é o estabelecimento de um estatuto participante e uma perspectiva interna” (CORSARO E MOLINARI, 2005, p.194). O referido autor afirma que, no desenvolvimento da investigação em espaços educativos com crianças pequenas, estes objetivos supõem “lidar com e desenvolver a confiança de uma série de educadores adultos; obter conhecimento do funcionamento da estrutura social, da natureza das relações interpessoais e das rotinas diárias no local, ganhando aceitação de professores e alunos” (CORSARO e MOLINARI, 2005 p.194).

Assim, procurei escapar da forma usual da relação adulto-criança na escola e, seguindo os passos de CORSARO (2005), adotar uma estratégia de entrada “reativa”, ou seja, esperei que as crianças reagissem à minha presença. Ao entrar na sala de aula, fui apresentada aos alunos e logo uma criança falou: “quando cheguei à escola, ela já estava no corredor”. “Ela tem o nome da minha amiga”. As crianças ficaram eufóricas com a minha entrada. Havia uma cadeira vazia no final da sala e decidi sentar lá e ficar observando. As crianças olhavam, riam e conversavam entre si. Depois de vários olhares e risadas, começaram a me “entrevistar”, fazendo várias perguntas sobre a minha vida pessoal e profissional. Para a minha surpresa, minha aceitação foi rápida e fácil, pois já nos primeiros encontros, as crianças criaram estratégias de se aproximar e descobrir quem era esse outro (a pesquisadora) que estava entrando em sua sala de aula.

Para CORSARO (2005, p445),

A etnografia é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Neste

² Willian A. Corsaro é professor de Sociologia na Universidade de Indiana, em Bloomington, nos Estados Unidos. Os seus principais interesses relacionam-se com a sociologia da infância, cultura de pares das crianças e métodos de investigação etnográficos. É autor de “A entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas”. Revista Educação & Sociedade, vol.26, n.91, p.443-464, Maio/Ago.2005. Outro artigo do mesmo autor que retrata a questão da entrada no campo, mas com enfoque na receptividade das crianças pequenas, “Entrando e observando nos mundos da criança”, encontra-se no livro: Investigação com crianças - perspectivas e práticas. Organizado por Pia Christensen e Allison James. Editora Porto, 2005.

sentido, por assim dizer, a etnografia envolve “tornar-se nativo”³. Estou convicto de que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar na vida cotidiana das crianças – ser uma delas tanto quanto podia (CORSARO, 2005, p.446)

A etnografia é um método em que o pesquisador participa ativamente da cultura do outro e do mundo social que estuda, vivenciando, compartilhando e observando vários momentos das relações sociais e culturais do outro. O pesquisador ouve, escreve e interpreta o ponto de vista do nativo, ou seja, o modo como as pessoas que vivem num determinado universo social o entendem. Assim, ao usar o método etnográfico com pesquisas com crianças, um pesquisador pode observar, anotar e fotografar as ações e práticas sobre a vida das crianças, procurando ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo em que vivem, ou seja, o método etnográfico permite uma observação direta e uma compreensão do ponto de vista dos nativos (crianças) sobre o mundo em que se inserem.

Nesse sentido, para pesquisar e compreender o ponto de vista e os significados das crianças é de suma importância renunciar a algumas hipóteses adultas, tais como, a convicção de que já conhece o que as crianças são, que suas ações diárias são comuns, que elas necessitam ser ativamente controladas ou que são passivas na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-las como sujeitos e não como objetos de pesquisa é aceitar que as crianças interagem ativamente com os adultos, com outras crianças, com o mundo, são capazes de descrever suas experiências, e vivências.

SARMENTO (2005) nos alerta que para pesquisar crianças é de suma importância estarmos atentos para a sua diversidade sócio-cultural. Quem são essas crianças que estamos pesquisando? Quais as condições sociais em que vivem? Qual a classe social, etnia, raça a que pertencem, o gênero, a região onde vivem? Para Sarmento (2005, p. 369) “os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças”.

Uma criança da classe média européia, do gênero masculino, do grupo etário, por exemplo, dos 6 aos 12 anos, da etnia dominante e raça branca tem muito mais possibilidades de viver com saúde, de aceder à educação escolar, de ter tempo para brincar e de aceder a alimentos, roupas condições de habitação, jogos e espaços de informação e lazer, que uma criança do mesmo grupo etário, mas que tenha nascido em África ou na América do Sul, pertencente a meios populares e que integre o gênero feminino: são muito menores, neste caso, as possibilidades de estudar, brincar e aceder a bens de consumo,

³ E foi o que fiz, participei da vida das crianças, de suas culturas, vivências e experiências, anotando e fotografando, pelo período de 5 meses, durante 4 dias por semana e 4 horas por dia.

e muito maiores as possibilidades de estar doente e de ter sobre os ombros as responsabilidades e os encargos domésticos (id, p.370).

Assim, o pesquisador vai redescobrir o seu problema de pesquisa no campo, dada a natureza sócio-cultural da investigação, pois, ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, observa o dinamismo das situações internas, uma vez que a etnografia busca um olhar investigativo para compreender os símbolos, crenças, valores, regras, interpretações, costumes dos grupos estudados, por isso a etnografia caracteriza-se como uma ciência da descrição cultural.

Durante o período de março a julho foi o que mais fiz, escrevi por todos os lados por onde andava pela escola: na sala de aula, no refeitório, no pátio, na sala dos professores, nas reuniões pedagógicas, conselho de classe, na entrada e na saída da escola. Quando chegava em casa, digitava todo o relatório, procurando fazer das anotações do meu caderno de campo uma “descrição densa”. As crianças ficavam curiosas com a minha escrita e me faziam várias perguntas sobre o que tanto eu escrevia.

Sendo assim, para investigar a criança negra no cotidiano da Escola Estadual Boa Vista, tornou-se necessária a utilização dos múltiplos procedimentos de pesquisa orientados a exercitar uma escuta ativa e sensível. Desta forma, utilizamos a observação participante, as entrevistas, às fotografias, os desenhos produzidos pelas crianças, o registro escrito no caderno de campo. Observei também, durante a pesquisa de campo, outros espaços por onde as crianças e os professores circulavam, como por exemplo: o pátio, o refeitório, corredores, a sala de aula de uma turma de 1º ano, as reuniões pedagógicas, os recreios e a aula de educação física para as crianças da 1º ano.

PENETRANDO NO COTIDIANO ESCOLAR

O estudo de caso se desenvolveu procurando-se observar as crianças negras e suas relações com as demais crianças no cotidiano escolar, principalmente no cotidiano de uma sala de aula, mas também no refeitório, no recreio, nos corredores, na aula de educação física⁴, na entrada e saída da escola.

⁴ A escola não tinha professor de educação física e essas aulas só aconteceram por causa dos professores de uma Universidade privada que desenvolviam o estágio dos alunos do curso de Educação Física na escola Estadual Boa Vista. Eram 12 estagiários e 2 professores/as da Universidade que acompanhavam essas aulas. Cada aula era de uma hora, todas as terças-feiras. A pesquisadora participou de todas as aulas da turma do primeiro ano do ensino fundamental, num total de oito, realizadas no primeiro semestre de 2008.

Como já afirmei, esta pesquisa teve como objetivo entender como as crianças negras se relacionavam, se viam e se percebiam em interação com outras crianças e com os adultos. E, sendo assim, ao estudar as crianças no cotidiano escolar, não podemos deixar de relacioná-las ao contexto social, ou seja, às suas experiências pessoais, sociais e culturais. Conforme Kramer (2002), seria enriquecedor se considerássemos a criança como sujeito da história, ao invés de olhar para a criança como um sujeito descolado de sua classe social, de sua cultura, de sua etnia e de sua história. Esta pesquisa procurou trilhar por este fio condutor. Kramer defende “uma visão de criança cidadã, sujeito criativo, individuo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas” (id, p. 43).

Alguns trechos das minhas anotações de campo evidenciam outros aspectos do dia a dia da criança negra:

“ Morar no morro é ruim, lá é onde ficam os bandidos, todos armados e às vezes eles não deixam a gente sair e aí minha mãe pula o muro, pois a minha mãe quer trazer a gente para a escola. Minha mãe pula o muro do vizinho e na volta faz a mesma coisa, pula o muro novamente com nós. Os bandidos não deixam a gente descer o morro às vezes e aí minha mãe pula o muro para trazer a gente para escola”. Qual a sua cor? “Eu sou preto, minha família toda é preta” (Caderno de campo, 25 de abril 2008.)

Romildo ficou uma semana sem vir à aula. Conversando com a criança, ele me disse: “Eu não gosto de vir à aula todos os dias. A escola é chata. Em casa eu jogo vídeo game”.

Pesquisadora: Qual jogo você gosta?

Romildo: “Eu gosto de jogo de violência, de ação, de arma. Tem arma, tem tiroteio e morte. O controle do meu vídeo game é uma arma de brinquedo; uma arma de brinquedo. É legal jogar porque tem tiro para tudo quanto é lado. Qual a sua cor, Romildo? “Eu sou preto” (Caderno de campo, 12 de maio de 2008).

Os depoimentos dados pelas crianças dão pistas de como vivem, sobrevivem em seus contextos marcados por condições de vida difíceis e pela violência, mas, também, retratam sobre seus sonhos, fantasias e suas percepções sobre o mundo onde estão inseridos.

Após várias leituras de trabalhos de dissertações, teses e artigos científicos que retratavam pesquisas com crianças pequenas, notei que poucos traziam as falas das crianças sobre sua própria realidade⁵. E foi por aí que comecei a trilhar esta investigação,

⁵ Nos trabalhos a que tive acesso em dissertações, teses e artigos publicados em periódicos, a caracterização das crianças - idade, sexo, estrutura familiar, tipo de moradia, etc.- foi recolhida via fala dos adultos ou nos

priorizando as falas das crianças, seus conhecimentos e suas narrativas. Fui em busca das falas das crianças, dos olhares, das conversas, participando do seu contexto. Ao coletar os dados que caracterizaram os sujeitos da pesquisa priorizei as próprias vozes das crianças. O que elas têm a dizer sobre suas vidas, relações e seus contextos? O que as crianças explicitam sobre como são suas famílias e seu viver? Posso dizer que aprendi muito com as falas das crianças e nem sempre compreendi todas as falas, pela complexidade que envolve o contexto de extrema desigualdade social em que essas crianças estão inseridas.

Assim, foram surgindo alguns aspectos relevantes em relação à família: profissão dos pais, situação matrimonial, número de irmãos, local da residência, situação das moradias. Foi possível identificar que a maioria das crianças era filho de pais separados, e muitas eram criadas pelas avós, pois suas mães trabalhavam. Nos depoimentos das crianças fica claramente explicitado que há uma forte presença da avó para cuidar das crianças, assim como para o sustento do lar, e da irmã mais velha para cuidar das crianças mais novas.

A maioria dos pais e das mães das crianças que participaram da pesquisa é trabalhadora de serviços básicos⁶:

- em relação às mães, sete são empregadas domésticas, quatro faxineiras, duas vendedoras ambulantes, uma babá, uma faxineira da creche, uma gari, uma ajudante no salão, uma copeira, uma catadora de lixo, e das seis que não trabalhavam, três queriam arrumar emprego. Não foi possível saber a profissão de três mães, pois havia duas falecidas e uma se encontrava na prisão no momento da pesquisa.

- já quanto aos pais ou padrastos, um é segurança, um guarda, um gari, um pedreiro, um ajudante de cozinha, dois vendedores ambulantes, três trabalham como descarregador de cargas da Kibon, um catador de lixo, um diarista, um tem uma barraca de doces na entrada da favela, um é soldador, um aposentado, um eletricitista, um atendente de lanchonete, dois

documentos da secretaria da escola. Minha pesquisa foi ao encontro das vozes das crianças para recolher esses dados através de conversas informais com elas. Todos os dados iam sendo catalogados em fichas individuais. Isto possibilitou uma quantidade enorme de informações sobre a vida das crianças, seu contexto familiar, social e cultural.

⁶ Esses dados, em relação às profissões dos pais, surgiram na pesquisa empírica a partir das conversas informais com as crianças. No primeiro momento pensei em fazer um questionário com os pais, pensei também em ir às fichas das crianças na secretaria da escola, mas os dados que as crianças relatavam eram tão eloqüentes, que procurei seguir a trilha que elas estavam apontando – os diálogos e conversas informais. Quando chegamos ao final da pesquisa tínhamos em mãos um relatório sobre a vida de cada criança e de seus familiares a partir das falas das crianças.

porteiros e um bombeiro. Sobre oito pais não foi possível saber a profissão, pois quatro haviam falecido e quatro estavam presos no momento em que a pesquisa foi desenvolvida.

Nesse contexto, a turma era composta, em sua maioria, por crianças de famílias com renda básica, de um a dois salários mínimos, algumas das quais a única renda da casa era “o bolsa família”⁷, segundo os profissionais da escola e as próprias crianças. Quase todas as famílias recebiam bolsa família. Cada família só pode receber até o valor de 182,00 reais, ou seja, o que corresponde a três crianças por família. Este é caso da família do Marcos, que tem quatro irmãos.

As crianças sempre chegavam à sala com notícias dos acontecimentos na favela e, em geral, havia uma morte no meio de seus diálogos, mas esses diálogos se davam de modo paralelo não tendo nenhuma relação com o currículo e as atividades desenvolvidas na escola. Apresento a seguir, alguns trechos do meu caderno de campo sobre o contexto de violência em que vivem:

Fábio: Lá, hoje, tem baile.

Sara: Na favela?

Fábio: Sim.

Sara: Você vai?

Fábio: Não, tá doida! É muito perigoso! Na madrugada eu acordo e escuto os tiros. Lá tem cada macaquinho...

Sara: O que é macaquinho? Perguntou a pesquisadora para a criança.

Fábio: Macaquinho é arma, fuzil, pistola de todos os tamanhos. Tem um fuzil enorme, grandão. Eles colocam no corpo deles e ficam andando no morro dando tiro e de madrugada eles começam a dar tiro e aí eu acordo.

Tadeu: Tia, você já viu Tropa de Elite?

Sara: Sim, por quê?

Tadeu: Lá na favela é igual a Tropa de Elite”(Caderno de campo, 12 de junho de 2008).

Tadeu: “ Faz muito tempo, que eu não tenho mais pai.”

Sara: O que aconteceu com seu pai? Conversando com as crianças no refeitório, surgiu um diálogo sobre seus pais:

⁷ O programa Bolsa Família(PBF) é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,01 a R\$ 120,00) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 60,00), de acordo com a Lei 10.836 de 09/01/2004 e o Decreto nº 5749 11/05/06. A grande maioria das famílias das crianças que participaram desta pesquisa recebia o bolsa família. Geralmente a orientadora educacional ia à sala para saber por que algumas crianças estavam faltando e avisar que poderiam perder o auxílio. Havia famílias, segundo relatos das crianças, que recebiam até três bolsas família e só não recebiam mais por que a cota é de no máximo três - o que corresponde aos valores pagos pelo PBS que variam de R\$ 20,00(vinte reais) a R\$ 182,00(cento e oitenta e dois reais), de acordo com a renda mensal por pessoa da família e o número de crianças e adolescentes até 17 anos. O bolsa família era a principal fonte de renda para algumas famílias das crianças pesquisadas.

Tadeu: *“Morreu de tiro. Ele estava em uma casa e aí chegaram os bandidos e deram vários tiros no peito dele e aí ele morreu. Eu era pequeno”*

(Criança negra, moradora de favela, 7 anos) (Caderno de campo, 5 de maio de 2008).

Uma outra criança relata para a professora sobre a atual situação na favela e a violência que eles têm que enfrentar:

“Professora, meu pai tá querendo sair do morro, pois tá matando muita gente e meu pai tá com medo. Ele tá querendo ir para São Gonçalo, morar em um sítio que meu tio toma conta. Lá não tem muita violência. “Amanheceu dois mortos em frente à casa do Fábio e bem pertinho da nossa casa.” (Menino negro, morador da favela, 10 anos.) (Caderno de campo, 2 de junho de 2008)

A seguir, registro em meu caderno de campo uma fala de uma menina de apenas 7 anos sobre a violência na favela:

“Tá muito perigoso, professora. Mataram uma mulher lá no morro com 40 tiros. A casa dela ficou cheia de balas”. “Quem matou essa mulher”? Perguntou a professora para a menina. “Os traficantes lá”, disse a criança para a professora da sala da 1ª série. (Menina negra, moradora de favela, 7 anos) (Caderno de campo, 29 de abril de 2008)

Um dado interessante que emergiu na pesquisa foi a quantidade de crianças que se dizia evangélica (14 delas se declararam evangélicas e desenhavam suas igrejas). Onze crianças se reconheceram como católicas e também desenhavam suas igrejas e davam nomes aos templos religiosos, e três não declararam nenhuma religião.

Um dado levantado na entrevista com a professora do 2º ano foi a questão da violência na escola e na sociedade, e ela assim expressou a dificuldade em lidar com esta questão: *Nós não fomos preparados para lidar com esta violência que está aí presente como você mesma esta vendo e observando, o nosso principal desafio é a violência.*

Das 28 crianças, três – Letícia, Rodolfo, Júnior – estavam matriculadas no 2º ano, mas fizeram uma avaliação e retornaram para o 1º ano e eram crianças negras e pardas moradoras de favelas. Todos eram alunos e alunas repetentes do 1º ano de ensino fundamental e algumas cursavam há vários anos esta série. Vários meninos negros estavam há mais de três anos no 1º ano. Doze crianças – sete meninas e cinco meninos -, com idade entre 7 e 8 anos, segundo comentários da professora, precisariam de um reforço escolar, caso a escola oferecesse este recurso, e todas eram crianças negras e moradoras de favelas. Havia apenas uma menina branca com problemas psicológicos, segundo as professoras entrevistadas.

Quanto à questão da autodeclaração racial, ela deu através da produção de um desenho livre. Pedi que as crianças desenhassem uma situação onde se sentissem felizes ou lembrassem de algo bom que tinha ocorrido em suas vidas. Quando terminaram solicitei às crianças que colocassem no desenho alguns dados como: nome, idade, endereço, série, cor e religião⁸.

Foram ao todo 27 desenhos, pois uma criança não participou dessa atividade, pois não se encontrava presente na sala de aula. Os desenhos retratavam suas vidas, a favela, suas casas, a escola e suas igrejas. No momento de autodeclarar sua cor/raça, algumas crianças pediram para escrevê-la no quadro, e, então, foi interessante ouvir as vozes das crianças se autodeclarando. Uma criança pediu para escrever no quadro a cor ‘loira’. A professora imediatamente perguntou quem era ‘loiro’ na sala e falou: “Aqui não tem ninguém loiro”. Essa menina que se identificou como ‘loira’, pinta o cabelo de ‘loiro’, mas sempre ia até a mesa da professora reclamar que os colegas a estavam chamando de cabelo duro e espetado. Esta é uma das minhas anotações de campo sobre este tem:

“Professora, tá me chamando de cabelo duro e espetado”. A professora falava: “Aqui na sala ninguém pode falar do cabelo de ninguém, pois todos são iguais, inclusive o meu é cabelo duro. É cada um melhor do que outro”, e a conversa era encerrada. (Caderno de campo, 25 de abril de 2008)

Apenas uma menina não quis se autodeclarar alegando que sua cor era feia, mas a professora conversou com ela e pediu que falasse uma cor que gostasse. Ela acabou se autodeclarando mulata. Notei também que, ao mesmo tempo em que algumas crianças se auto-declararam como morenas, outras se afirmam como negras. Ouvi várias vozes dizerem: “eu sou preto, eu sou preta”, mas também ouvi crianças negras afirmando que eram morenas, mesmo com outros colegas afirmando que eram pretos. “*Você é morena, olha para o cabelo dela, professora. Ela não é morena, ela é preta.*” (Essa menina se autodeclarou como morena. A colega ouviu falar que era morena e mandou a pesquisadora olhar para o cabelo da menina, afirmando que ela não era morena e sim preta).

⁸ Não previa pesquisar a religião com as crianças, a idéia surgiu depois que notei alguns desenhos mostravam templos religiosos e até cruzeiros para representar que aquela casa era uma igreja. Muitas crianças desenharam Deus, a cruz e a igreja como algo bom na vida deles. Por este motivo a religião entrou como mais um dado sobre a vida das crianças e de suas famílias. Constatei um número significativo de evangélicos em toda a escola.

A classificação racial experimentada pelo grupo de crianças observadas nesta pesquisa abrange a utilização de vários termos, levando a que uma pequena diferença de tom de pele seja evidenciada, ou seja, a cor da pele e a forma do cabelo são dois componentes básicos para esta diferenciação. GOMES (2001) afirma que a dupla cabelo crespo e o corpo negro são considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra brasileira e está relacionada com a forma como se vêem e são vistos pelo olhar do *outro, do que está de fora*. É nesta relação tensa, conflituosa e complexa que a dupla, cabelo e cor da pele, possibilita a construção social, cultural, política e ideológica, pois ambos são usados, ao longo da história do Brasil, como critério de classificação racial para apontar quem é negro e quem é branco na nossa sociedade.

Além dessas categorias básicas (preto, branco, louro e moreno), outras crianças utilizaram, durante conversas informais, as categorias marrom, castanho, mulata, moreno-claro, moreno-escuro, preto-forte, preto-fraco, e negro, demonstrando, que a classificação racial sofre um processo de gradação. A gradação equivale a utilização de frases comparativas tais como: “*Ele não é preto não*”, “*Eu sou mais clara que ela*”, “*A minha mãe é morena clara e eu sou morena- escura, meu pai que é preto*”, “*Meu avô que é preto, preto*”, “*Você é morena- clara*”, “*eu sou morena- forte*”, etc.

Nesse sentido, a classificação racial feita pelas crianças permitiu-me observar a composição racial do grupo a partir do ponto de vista das crianças, e perceber que há certo consenso social em torno das categorias raciais referidas à vida social das crianças e dos adultos. GOMES (2001) ressalta também que a classificação racial não se baseia unicamente na aparência física. Distintivos de classe social, como a educação e a renda, também têm um papel fundamental na autoidentificação. Assim, identificação racial é uma construção social para a qual contribui o lugar que as pessoas ocupam na sociedade e, também, como as próprias pessoas se vêem.

Uma criança fez a seguinte distinção:

“Ele é preto e mora em barraco, no pior local do morro, eu sou moreno claro e moro em uma casa, na entrada do morro.” A criança que ouviu esta frase, abaixou a cabeça e confirmou para a pesquisadora que morava em barraco e em local ruim. (Caderno de campo, 9 de junho de 2008)

O diálogo abaixo, ocorrido na sala de aula, com um grupo de crianças confirma a multiplicidade de categorias utilizadas pelas crianças ao tentar classificar a professora e a pesquisadora. Fiz as seguintes perguntas para as crianças:

*Sara: Qual a cor da professora?*⁹

Rodolfo: A professora é morena clara.

José: Levanta a cabeça e olha para a professora e fala: ela é morena.

Henrique: Ela é branca.

Rodolfo: E você, o que você acha?

Sara: Neste momento não quis responder e fiz uma pergunta para as crianças:

Sara: Qual a minha cor?

Todos afirmaram que a pesquisadora era branca, apenas uma menina que estava chegando ao grupo, falou que a pesquisadora era morena clara. (Caderno de campo, 12 de junho de 2008)

Um trecho do meu caderno de campo é bem expressivo nesta perspectiva:

Eu e minha irmã, a gente é moreno, a gente é moreno e pronto. Você não é moreno, olha a sua cor, sua cor é preta. (Um menino negro se autodeclarando como moreno, mas, na mesma hora, uma colega afirmou que ele e sua irmã eram pretos). (Caderno de campo, 27 de junho de 2008)

Destaco esse diálogo realizado com a criança na sala de aula:

Criança: Aqui na sala todo mundo é moreno.

Sara: E a professora?

Criança: Morena.

Sara: E a minha cor, qual é?

Criança: Você é branca.

Sara: E qual a sua cor?

Criança: Eu sou moreno claro. Minha cor é mais clara, mas se você olhar para toda a escola, toda a escola é morena. Tem alguns assim e aí ele olhou para o grupo dos meninos brancos na sala e falou: são um pouco diferentes, mas a maioria é moreno.

Sara: Agora pergunto para a criança se a Caroline é morena. Caroline é uma criança negra.

Criança: Não posso falar, mas ela também é morena. Aqui na sala quem não é moreno são eles ali e apontou para o grupo dos 4 meninos brancos.

Sara: Por que você não pode falar?

Criança: Porque é caso de polícia.

Sara: Por que você falou que é caso de polícia?

Criança: Não pode chamar o outro de preto, mas ela é morena como todo mundo aqui na sala. Todo mundo aqui é moreno. (A conversa foi encerrada, pois a criança saiu e não quis conversar com a pesquisadora). (Caderno de campo, 8 de maio de 2008)

Percebemos que ser chamado de preto é considerado uma ofensa, ou até mesmo como “caso de polícia”, ou seja, as crianças vão vivenciando o preconceito no processo de socialização nos espaços do cotidiano. A criança vai adquirindo a noção do outro, do

⁹ A professora que participou da pesquisa respondeu ao questionário e se autodeclarou como parda. Quando perguntei para a professora em uma questão aberta, qual a sua cor, ela olhou para a pesquisadora e falou: “*eu acho que sou parda, eu sou parda.*” Mas as crianças classificaram a professora com várias tonalidades de cor: morena clara, morena escura, morena e branca, mas nenhuma chegou a dizer que a professora era negra. Assim, também, fiz a mesma pergunta para as crianças, para saber qual a cor da pesquisadora. Quase todas responderam que a pesquisadora é branca e algumas classificaram como morena clara.

diferente, também em termos raciais. Ela vai adquirindo e interpretando essas diferenças nas relações sociais. Para Fazzi (2000), o processo de classificação racial é um processo social, circunstancial e maleável.

De acordo com Fazzi (2006) a socialização entre as crianças constitui um momento de suma importância em que as crenças e noções raciais já internalizadas são experimentadas e testadas pelas crianças. Assim, “nessas interações entre si, as crianças vão aprendendo o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, criando e recriando o significado social de raça. (FAZZI, 2006, p.218)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As trajetórias de vida das crianças negras apresentam elementos fundamentais para a construção de estratégias educacionais que visem ao combate ao racismo e ao preconceito no cotidiano da escola. Segundo Eliane Cavalleiro (2005), as práticas da escola estão permeadas pelas lógicas sociais e raciais em que os envolvidos no processo de escolarização – professores, diretores, e demais funcionários – desenvolvem um pensamento marcado pela estrutura racial da sociedade em que vivemos, na qual a existência do racismo é negada e o mito da democracia racial ainda está fortemente presente.

O tema da violência emergiu também com muita força na pesquisa que desenvolvi e, nesse sentido, serve como mais uma pista para compreender as questões relacionadas ao tema das desigualdades sociais e raciais na sociedade brasileira, pois as crianças negras que participaram desta pesquisa moravam em contextos violentos e relatavam com força a violência vivida cotidianamente em seus contextos e o impacto, muitas vezes dramático, sobre suas vidas.

Vale ressaltar que, em relação à autodeclaração étnico/racial, a maior frequência encontrada entre as crianças que participaram da pesquisa foi da categoria morena (12 em 28). Constatei que, em geral, para elas preto/negro teria um valor negativo, pois, de acordo com os dados coletados, ser negro significa ser feio, ter um cabelo espetado e duro, morar em local ruim, na favela e em barraco. Há uma negatividade atribuída à categoria preto/negro, que coloca as crianças nela classificadas em situações de inferiorização, assim como são objeto de gozações e xingamentos.

Os meninos negros também se encontravam em situação de desvantagem em relação aos meninos brancos, em defasagem série/idade em relação à série que estavam

cursando. Carvalho (2004) buscou compreender em sua pesquisa os processos que têm conduzido um maior número de meninos do que meninas e, em sua maioria, meninos negros e provenientes de famílias das camadas populares, a obter conceitos negativos e a serem indicados para o reforço escolar. Constatei também nesta pesquisa, que os meninos negros se encontravam nessa situação e, se a escola tivesse a prática do reforço escolar, para ela seriam encaminhados.

Tendo presente os dados obtidos, considero fundamental que as escolas promovam um projeto de trabalho que favoreça no cotidiano escolar o diálogo e a troca entre as diferentes experiências dos/as alunos/as, que promova o respeito mútuo, o reconhecimento de suas vidas e valorização de suas experiências, que abra a possibilidade para o diálogo sobre elas sem receio e sem preconceito.

Por fim, a pesquisa realizada na Escola Estadual Boa Vista oferece indícios e pistas para a construção de uma educação pautada na perspectiva intercultural e em sintonia com os estudos sobre as relações raciais que possa contribuir ativamente para o enfrentamento da desigualdade e da discriminação racial, tendo como meta a igualdade étnico-racial no cotidiano escolar.

Ressalto também a importância da Lei nº 10.639/03 para o atual contexto educacional e para a promoção de uma educação pautada nas relações étnico-raciais, com o objetivo de garantir uma educação de iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um enquanto pessoa, cidadão, principalmente as crianças. No entanto, a partir da pesquisa realizada pude constatar que, apesar da obrigatoriedade, durante os cinco meses que passei na escola, a Lei 10.639/03 não foi mencionada em nenhum momento, o que evidencia a precariedade de sua implementação. Mas, acredito que sua introdução nos processos de formação inicial e continuada de professores poderá contribuir para a construção de práticas democráticas, plurais e emancipatórias e estimular que a escola desenvolva estratégias para a valorização das crianças negras como sujeitos de direitos, cidadãs, produtoras e construtoras de conhecimentos. Assim, destaco a formação de professores para a promoção de uma educação anti-racista e intercultural em nossas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAUI, Vera Maria (Org.) *Sociedade, educação e cultura(s): questões propostas*. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora: Vozes, 2002

CANDAUI, Vera Maria. *Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios*. In: Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2. Anais. UFSC, Florianópolis, abr. 2003.

CANDAUI, Vera Maria. (Org.) *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

CANDAUI, Vera e Koff, Adélia Maria Nehme Simão. *Conversas com. Sobre a Didática E A Apresentação Multi/Intercultural*. Revista Educação & Sociedade. Campinas Vol. 27, n.95, p. 471-493, maio/ago. 2006

CARVALHO, Marília Pinto de. *Por que tantos meninos vão mal na escola? Critérios de avaliação escolar segundo o sexo*. 30ª reunião anual da Anped, 2007, GT 14. Disponível em < www.anped.org.br > .

_____. *Quem são os meninos que fracassam na escola?* Cadernos de Pesquisa, v.34, n.121, p.11-40, jan./abr. 2004.

_____. *O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça*. Cadernos de pesquisa. Nº 22, p. 247-290, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo e preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2003. 2ª edição.

_____. *Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo*. In: coleção para todos: SECAD- Secretaria de Educação- MEC – Anped. Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília, 2003.

CORSARO, Willian e MOLINARI, Luisa. *Entrando e observando nos mundos da criança. Uma reflexão sobre a etnografia longitudinal da educação de infância em Itália*. In: CHARISTENSEN, Pia e JAMES, Allison (orgs) *Investigação com crianças perspectivas e práticas*. Porto, 2005, Escola Superior de Educação de Paula Frass.

CORSARO, Willian. *Entrada no campo, aceitação e natureza da participação dos estudos etnográficos com crianças*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-463, Maio/agosto. 2005. Disponível em < www.cedes.unicamp.br >

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Preconceito racial na infância*. Rio de Janeiro, 2000. Tese (dout.) Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.

FLEURY, Reinaldo Matias e AZIBEIRO, N. Esperança. *Paradigmas interculturais emergentes na educação popular*. In: II Congresso Internacional: *Cotidiano – Diálogos sobre Diálogos*. Realização Grupalfa. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

FLEURY, Reinaldo Matias. *Intercultura, educação e movimentos sociais: A perspectiva de pesquisas desenvolvidas pelo núcleo mover*. In: LOPES. M, A. RC, MACEDO, E. F. e

ALVES, M. P. C. (Orgs.) *Cultura e política de currículo*. São Paulo: Junqueira Marin, 2006.

_____. *Intercultura e Educação*. Revista Brasileira de Educação. Maio/jun/jul/ago, 2003, n. 23.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura as bases sociais e epistemológicas de conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. *O currículo entre o relativismo e o universalismo*. Educação & Sociedade, ano XXI, n.73, dez. 2000.

GOMES, Nilma Lino. *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: Summus, 2001

IPEA- POLÍTICAS SOCIAIS – ACOMPANHAMENTO E ANÁLISE – Edição especial, nº. 13 (1995-2005) IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2007. Disponível em <www.ipea.gov.br>.

KRAMER, Sonia. *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*. Cadernos de pesquisa, nº 116, p.41-59, jul/2002.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia e ROCHA, José Edmar (Orgs). *Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos/as*. Cadernos de pesquisa, v.37, n.132, p. 759-799, set./dez. 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância*. Revista de Educação e Sociedade. Campinas, vol.26, n.91, p. 361-378, Maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.