

Autoconceito de Crianças Quilombolas: Por entre as vozes das avós e dos/as professores/as

Quilombo children's self-concept: Grandmothers' and teachers' voices

Gisely Pereira Botega¹

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis-SC, Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo investigar sobre a constituição do autoconceito de crianças negras moradoras do quilombo Toca de Santa Cruz, localizado no município de Paulo Lopes/SC, Brasil. Para a obtenção dos dados fez-se um recorte do trabalho de Botega (2006) o qual analisou e observou as crianças negras no contexto do quilombo e de uma escola estadual durante um ano letivo. Neste artigo o foco será sobre as implicações das vozes das avós e dos professores na constituição do autoconceito das crianças negras. Na pesquisa utilizou-se a abordagem etnográfica para coletar os dados, foram feitas observações participantes em duas salas de aula, nos intervalos e aulas de Educação Física, entrevistas semiestruturadas com três professores/as e construído um livro no qual pesquisadora e crianças negras entrevistavam suas avós no espaço do quilombo. Os resultados obtidos apontam para uma valorização da escola e das crianças por parte das avós e, um discurso que evidencia as dificuldades de aprendizagens e a igualdade racial diante dos conflitos por parte dos professores. Ficou evidente que as crianças negras criam estratégias para conviverem no espaço da escola, observadas em suas atitudes cotidianas. Assim, o autoconceito se constitui a partir das interações nos contextos sócio-educativos, entre eles, o da escola e do quilombo.

Palavras-chave: Autoconceito, Crianças negras, Escola, Quilombo.

Abstract

The main aim of this article is to investigate the constitution of black children's self-concept. These children live in Toca de Santa Cruz quilombo, located in the municipality of Paulo Lopes (SC), Brazil. In order to obtain data for this work, it was used the research developed by Botega (2006), who analyzed and observed black children in a quilombo context and in a state school during the school year. This article focuses on the implications of grandmothers' and teachers' voices in the constitution of black children's self-conception. During the research, it was used an ethnographic approach to collect data, some participative observations at two classrooms during the breaks, and Physical Education classes, besides semi-structured interviews with three teachers. It was also written a book in which it was related interviews that children have done with their grandmothers in the quilombo scenario. The results aimed to the valuation of the school and the children under grandmothers' point of view, and to a speech which shows the difficulties of learning and the racial equality faced by teachers and their internal conflicts. It was evident that black children create strategies to live in the school space, which have been observed in their daily attitudes. Therefore, the self-concept is constituted by interactions in the socio educative contexts such as school and quilombo.

1 Professora colaboradora do Centro de Educação a Distância da UDESC. Doutoranda do Programa de Educação da UFSC da linha ensino e formação de professores/as (Bolsista FUMDES). Integrante do NUVIC/CED/UFSC (Núcleo de pesquisas e estudos sobre violências). E-mail: gibotega@gmail.com

Key-words: Self-concept, Black children, School, Quilombo.

Apresentação

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como principal objetivo investigar sobre a constituição do autoconceito de crianças negras moradoras da comunidade quilombola Toca de Santa Cruz, situada no município de Paulo Lopes/SC² a partir das interações vivenciadas no contexto escolar e no espaço do quilombo. Os dados que serão apresentados compõem-entrelaçam os resultados da pesquisa de dissertação (BOTEGA, 2006)³ e, com isso procura dar visibilidade ao processo de legitimação e reconhecimento dessa comunidade como quilombo entre os anos de 2007 a 2012.⁴ Vale salientar que no ano de 2009 foi sancionada uma lei municipal de reconhecimento da Associação comunitário quilombolas da Toca de Santa Cruz, Lei nº 1319 de 03 de março⁵. É possível verificar também sobre este processo de legitimação da comunidade Toca de Santa Cruz no link da Fundação Palmares⁶.

A regulamentação das terras quilombolas foi efetivada a partir do decreto 4.887 de 2003, que trata da identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades de quilombos de que trata o artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias, garantindo a posse da terra, acesso a serviços tais como de saúde, educação, moradia e saneamento básico. Tais legislações produzem uma novidade, trata dos direitos étnicos e territoriais e considera como remanescentes de comunidades quilombolas, conforme o artigo 2º deste documento: “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.

Para O’Dwyer (2008, p. 10) o termo quilombo na contemporaneidade não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados e, nem homogêneos, nem sempre foram constituídos por movimentos de rebelados, mas consistem em grupos que constroem práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. Sendo

2 Paulo Lopes é um município pequeno, localizado a 53 km ao sul de Florianópolis, com uma população de 6692 habitantes, conforme o censo do IBGE de 2012.

3 Este texto reúne reflexões de uma versão ligeiramente alterada daquela que compõe o capítulo II e III de minha dissertação de mestrado em Educação realizada no programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da professora Dr^a. Cristina Tramonte. Durante a realização da pesquisa contei com bolsa CAPES.

4 Momento em que as comunidades de Aldeia na cidade de Imbituba e Morro do Fortunato em Garopaba também passaram pelo mesmo processo de reconhecimento, cidades vizinhas a Paulo Lopes, sendo que existe grau de parentesco entre os moradores dos três quilombos. Em Paulo Lopes tivemos a contribuição de alguns profissionais do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), a partir de um projeto de Extensão do campus de Florianópolis/SC denominado: “Poloexpaulolopes”, sob a coordenação de Silvana Maria Frigotto. Foram realizadas reuniões com os gestores do município e oficinas com os moradores/as negros/as da Toca de Santa Cruz para discutirem coletivamente o sentido dessa passagem e reconhecimento quilombola, uma discussão que envolveu os processos de identidades. Nesse momento a dissertação (2006) foi fundamental como referência bibliográfica, pois não havia nenhuma pesquisa sobre a comunidade.

5 Vale lembrar que no ano de 2006, a comunidade de Morro do Fortunato e, em 2010 a comunidade de Aldeia, pertencentes ao município de Garopaba/SC, também passaram pelo processo de reconhecimento como comunidade quilombola, cidades próximas a Paulo Lopes, podendo ser visualizado neste link: [file:///C:/Users/Qbex/Downloads/comunidades-remanescentes-quilombolas-certificadas%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Qbex/Downloads/comunidades-remanescentes-quilombolas-certificadas%20(1).pdf).

6 http://www.palmares.gov.br/?page_id=88#

que, “a identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo” (Op. cit., p.10). No que tange à ocupação, a territorialidade desses grupos, não acontece a partir de lotes individuais, predominando seu uso comum e as diversas formas de utilização destes territórios. Tomam por base laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade.

No caso da comunidade quilombola aqui pesquisada, a Toca, como popularmente é conhecida, é constituída por um número de aproximadamente cem moradores, de diferentes gerações, sendo a maioria de baixa renda, lugar marcado pela liderança das mulheres, responsáveis pela educação das crianças. Porém dentro do quilombo não há escolas, o que nos lança a refletir sobre o autoconceito das crianças negras que frequentam uma escola que não é quilombola. Neste trânsito entre a escola e o quilombo a criança constitui seu autoconceito a partir de referências que encontra fora e dentro do quilombo.

Tramonte (2009) aponta que não é possível falar em apenas um/a negro/a brasileiro/a. É possível discutir os aspectos educativos que compõem os quilombos e discutir o que há no nosso imaginário quando o assunto é quilombo? Pensar no quilombo contemporâneo é tratar do direito a terra, dos espaços de luta, resistências, lugares de ancestralidade, onde se propagam saberes, processos de ensino e aprendizagens, etc. Assim, a constituição do autoconceito da criança negra quilombola se situa entre educação formal e não-formal⁷, pois considera os conhecimentos do grupo como saberes tradicionais (religiosidade, saúde popular/benedeiras, curandeiras, festividades, etc.).

Como reflete Paula (2014) é na relação com as mulheres do quilombo que a criança negra potencializa seus laços de pertencimento racial ligados a uma ancestralidade comum que mobiliza a dimensão de uma estética positiva de si, mesmo diante das precariedades da vida. Deste modo a infância quilombola é um acontecer constante e diário, elas são alunas, filhas, netas e, como tais acabam reproduzindo muito do que se espera, mas são capazes de reinventar a rotina, ritmos do dia a dia no quilombo e a si próprias. São crianças que circulam por todos os espaços do quilombo e em todos os momentos, na rua, na vizinhança, no rio que desliza pela mata, no campo de futebol onde fazem brincadeiras, enfim por vezes nem precisam da supervisão e controle dos adultos, seus movimentos e ritmos forjam seu autoconceito a partir de suas realidades vividas.

Na tentativa de aproximação desta realidade, a pesquisa de mestrado (2006) acompanhou, durante um ano letivo, crianças de uma turma da 1ª série do ensino fundamental e uma turma do Pré III da educação infantil⁸. A escola fica localizada no entorno do quilombo e pertence à rede estadual de ensino sendo a única a oferecer ensino médio, com o maior número de alunos matriculados do município. Foi a partir desse vínculo com as crianças negras no contexto escolar que cheguei até o espaço da comunidade quilombola e, pude ter contato com suas avós, as quais contribuem no cuidado e na educação cotidiana de seus netos/as para que seus

7 Neste sentido é fundamental o conhecimento sobre a resolução do CNE/CEB: nº 8, de 20 de novembro de 2012 – que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica, sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil e as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, pois são documentos que tratam da questão quilombola e dos direitos à Educação das crianças quilombolas.

8 Atualmente a 1ª série é considerada 2º ano e o Pré III é considerado 1º ano do ensino fundamental a partir da Lei nº 11.274/2006.

familiares, entre eles pais e mães, possam trabalhar no mercado formal e informal do município.

Neste artigo a ênfase é dada em apresentar o autoconceito das crianças negras a partir dos diferentes discursos em torno do qual produzem aquilo que são na relação com os outros. Neste sentido, importa sobre o que dizem as avós negras sobre o processo de escolarização e suas implicações aos modos de serem crianças, são vozes que apontam para as imagens de si. Bem como sobre as interações e as vozes dos professores/as.

Nessa direção, pesquisar sobre a constituição do autoconceito das crianças negras através das interações no contexto escolar e da comunidade quilombola implica em considerar a noção de autoconceito, segundo Oliveira (1996), a partir de uma perspectiva que considere os aspectos culturais e históricos. Desta forma, a categoria de autoconceito abrange a noção de autoestima e autoimagem:

Autoconceito é a atitude que o indivíduo tem de si mesmo, decorrente da maneira como se percebe; auto-imagem apresenta-se como um sinônimo de autoconceito, mas com uma ênfase no aspecto social de sua formação; a auto-estima, por outro lado, é abordada como uma atitude valorativa do indivíduo com relação a si mesmo. (OLIVEIRA apud OLIVEIRA, 1984, p.152).

Para a autora o autoconceito se relaciona com as ações dos sujeitos em suas relações a partir do olhar que produz de si, agrega o aspecto social e afetivo de sua constituição. Importante considerar que não é algo fixo, na medida em que há possibilidade da produção de outras imagens, outros valores de si engendrando outras ações no mundo. Por isso, analisaremos neste artigo, diferentes discursos sobre as crianças negras e algumas de suas ações nos contextos sócio-educativos reveladores de seu autoconceito.

Metodologia: a etnografia como modo de pesquisar em educação

Nesse trabalho os dados foram coletados e analisados a partir de uma abordagem etnográfica, que segundo Geertz (1989, p. 15) implicaria em “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante”. Praticar etnografia implica, portanto, elaborar uma *descrição densa* na busca das significações produzidas pelos sujeitos. O trabalho do etnógrafo é quase como tentar ler um manuscrito estranho, assim é necessário escolher e deslocar-se ao campo. É necessário realizar entrevistas com os informantes, observar os rituais, compreender os termos de parentescos e registrar em um diário.

Na pesquisa foi utilizado o registro no diário de campo, entrevistas semi-estruturadas e a observação participante. Conforme Ludke e André (1986, p.17), o papel do observador etnógrafo é principalmente o de criar vínculo com as pessoas, inspirar confiança, tolerar ambiguidades, guardar informações confidenciais. O observador precisa se preocupar em se fazer aceito, decidindo quão envolvido estará nas atividades procurando não ser identificado com nenhum grupo. Assim, a observação participante foi fundamental no processo de pesquisa na medida em que permitiu a aproximação e convivência com os familiares das crianças, especialmente as avós negras no espaço comunitário da Toca de Santa Cruz.

A observação participante implica em estar no campo de pesquisa, com disponibilidade para pensar os sujeitos a partir deles, em com/vivência, aproximação, contato, vínculos, comunicação e pensar que, como pesquisadores/as, também somos observados/as. Muitas vezes, portanto, é preciso falar de nós, bem como reconhecer que a nossa presença pode alterar o campo. Uma das outras questões tão bem anunciadas por esta metodologia é estranhar o familiar e familiarizar o que nos é estranho. O pesquisador/a deve estar atento aos seus afetos, ao que não consegue dar conta de olhar e ao que dá conta de captar, qual a atenção aos detalhes. Neste aspecto, foi preciso estranhar e familiarizar, bem como falar de mim.

Após a observação os etnógrafos/as registram suas impressões em seu diário de campo. Para Fonseca (1998), tal atividade demanda tempo, cuidado, atenção, pois no diário aparece tudo que damos conta de olhar. Nele é possível registrar as vozes dos sujeitos, data, local, horário e as angústias, dúvidas, enfim, os sentimentos do pesquisador/a. A escrita no diário envolve ética, pois é fundamental aparecer apenas o que os sujeitos nos revelam de forma mais fidedigna possível. No diário o registro deve ser contínuo. Esse documento pode ser re/visitado e, geralmente, o utilizamos pelo dobro do tempo da estada no campo. Um dos riscos da metodologia são as conclusões prévias. Por isso, fazer etnografia implica em tempo de convivência, tempo para assumir o campo.

O registro no diário foi um dos principais instrumentos para a realização deste trabalho. A partir dele pude registrar minhas impressões, sentimentos, angústias, bem como as vozes dos sujeitos. Nele também pude descrever sobre os objetos, a paisagem e sobre o percurso de um corpo-pesquisadora-sujeito que percorria o caminho da Toca de Santa Cruz, bem como, o interior da escola.

Durante o período de um ano convivi com as crianças no contexto escolar, participei das aulas, do recreio, das atividades, das brincadeiras, do lanche, reuniões, festividades, etc. Em um determinado momento, a convite das crianças negras, fui até a comunidade conhecer suas casas e percebi o vínculo e a influência de suas avós na educação e cuidado. Como a maioria de seus pais trabalhava fora as avós assumiam a educação formal e informal das crianças. A partir deste momento, além da escola, passei a conviver com os familiares das crianças, especialmente as avós. O fato de eu utilizar a fotografia como ferramenta de pesquisa, contribuiu para o vínculo com as famílias, pois, ao revelar as fotos enviava pelas crianças e os familiares gostavam das imagens produzidas. Outro fator positivo foi que eu era conhecida na região por ser moradora do município.

No contato com as avós produzimos um livro, sendo que as entrevistas foram previamente agendadas e as mulheres informadas sobre a proposta do trabalho: que relatassem as crianças sobre a comunidade no passado, suas trajetórias de vida e considerações sobre a educação formal. As entrevistas foram realizadas individualmente, na casa das mulheres e em cada uma delas as crianças acompanhavam. Durante as entrevistas, foram feitas perguntas com o intuito de que as memórias dessas mulheres fossem, em alguma medida, captadas pelas crianças e todo o processo foi registrado em diário de campo e gravado conforme autorização das integrantes da comunidade.

As avós negras entrevistadas da pesquisa, com as quais convivi, foram: Verinha, de 54 anos, avó de André⁹; Francisca, de 68 anos (moram na comunidade desde

9 Todos os nomes são fictícios para proteger a identidades dos sujeitos da pesquisa. André era aluno da 1ª série.

que nasceram), avó de Bia, Carlos e Isabela¹⁰. Neuci, de 53 anos, avó de Lia¹¹, cuja casa fica em um ponto central da comunidade rodeada por outras casas de famílias negras, em frente a um pequeno bar, onde as pessoas negras da comunidade se reúnem para jogar e conversar. Ao lado do bar há um gramado onde muitas das mulheres ficam sentadas com suas crianças. Como não existem ambientes de lazer na comunidade, como praças, e clubes, os moradores acabam criando espaços de encontro buscando garantir minimamente momentos de lazer. Neuci contou-me que apenas ela é aposentada, era auxiliar de serviços gerais em uma empresa prestadora de serviços, trabalhava no setor de limpeza, onde se machucou e se aposentou. Em 2011, quando houve a movimentação social de reconhecimento da comunidade a partir da lei municipal nº 1319 de 03/03/2009, Neuci foi eleita a primeira líder da associação quilombola.

No contexto da escola foram observadas as interações entre as crianças negras e brancas e, entre seus professores. Além disso, foi realizada entrevista semiestruturada com a professora da 1ª série, a professora do Pré III e o professor de Educação Física das duas turmas observadas. Sendo assim, esta pesquisa procurou refletir a partir de Louro (2001, p. 04) sobre as brechas das pesquisas em Educação, na medida em que buscou desconfiar das certezas, admitir as incertezas e as dúvidas, operar com o transitório e o provisório, exercer o auto-questionamento, abandonar a pretensão de dominar um tema ou questão, e “admitir que a tarefa de conhecer é sempre incompleta, sem fim”.

Vozes das avós negras em torno da escola e das crianças

As famílias negras, por intermédio das vozes das avós, apontaram que a educação formal é uma das principais possibilidades para que as crianças possam ter uma vida e um futuro melhores. Por isso, o espaço da escola é extremamente valorizado e respeitado, em nenhum momento as avós negras fizeram referências à existência de preconceito, discriminação e racismo¹², não relataram nenhuma situação que envolvesse estas problemáticas. Apenas salientaram a importância do estudo como uma possibilidade de ter um emprego e mais oportunidades, conforme expresso abaixo a seguir.¹³

Mas, cabe nos perguntar se estas vozes negam ou silenciam? Sobre o silêncio e silenciamento das populações em condições de subalternidade, Sodré e Lima, no antológico prefácio à obra *Um vento Sagrado*, lembram a “inclinação ao silêncio como uma virtude fundamental”, herança africana, a disposição ao reconhecimento de que a “linguagem mora no silêncio” (1996, p. 12), ou seja, o silêncio constituiu-se, entre as populações negras, como uma estratégia de sobrevivência e resistência em condições adversas e também como uma forma de não perpetuar, através da memória oral, as condições de exclusão e a dimensão do racismo.

10 Alunos/as da 1ª série.

11 Aluna do Pré III.

12 Para Gomes (2005) o preconceito é uma opinião formada antecipadamente sem muito conhecimento dos fatos, é um pré-julgamento, está no âmbito do pensamento. A discriminação significa separar, distinguir, é definida por uma distinção, exclusão ou preferência em relação a um grupo ou pessoa, implica ação/prática de uma pessoa ou grupo sobre outro(s). Já o racismo é uma teoria que sustenta a ideia de superioridade racial buscando a segregação e até a eliminação de determinadas minorias.

13 Diário de Campo 07/09/2005.

É muito importante ir para a escola, pois a pessoa sabe de tudo, porque você vê, se você sabe Ler bem, aí você se formar e pega um emprego bom (...) a escola é muito importante, quando um dos meus netos não vai, eu fico só espiando quando a Topic passa, se eles não vão, eu vou lá ver o que aconteceu e digo: manda essas crianças para escola! Graças a Deus todos os meus netos estão estudando.

Vó Francisca se ocupa da educação formal e informal de seus netos, alguns deles passam o dia, ou um período, na sua casa. Ela fica atenta para ver se, mesmo aqueles que não permanecem com ela por uma parte do dia, vão para a escola. É um exercício diário de cuidado com a frequência à escola. Vó Francisca é analfabeta, incentiva seus netos a não desistirem da escola.

Vó Verinha também fez referência à importância da escola para seus netos, para que possam ter um futuro melhor, segundo expresso neste depoimento¹⁴:

Se não souber ler nem escrever que futuro terá uma criança? Aqui tem um monte de pessoas, adultos e velhos, que não sabem ler e nem escrever, porque antes era muito difícil (silêncio), ninguém ia para escola. Hoje as crianças vão bem cedo para escola, tem transporte e tudo.

Vó Verinha nos aponta para o processo de popularização da educação, em que foi possível que negros frequentassem a escola. No seu tempo de criança, a possibilidade era restrita, quase nula, no município, o que gerou um alto índice de analfabetismo. A educação como direito humano parece ser algo recente para a população negra do município. Vó Verinha também cuida de seus netos para suas filhas trabalharem. Ela revelou toda uma preocupação e envolvimento na educação dos netos.

Vó Neuci, a outra entrevistada, emocionou-se por diversos momentos. Seus olhos enchiam de lágrimas, ao mesmo tempo seu depoimento demonstrou esperança e confiança na escola, por isso, disse sempre ter incentivado seus netos e filhos a estudarem¹⁵:

Olha, hoje é muito importante ir para a escola, até para limpar tem que ter estudo, então a gente tem que ter, eu pelo menos, eu gosto e falo para os meus que eu ajudo a criar. Eu exijo muito que eles estudem, e também vou lá falar com a Diretora da escola, eu digo: oh, se acontecer alguma coisa com os netos da Neuci, eu venho aqui saber, se eles tão errado eu chamo a atenção deles na frente da diretora.

Aqui aparece o comprometimento da avó negra em relação aos seus netos perante a escola, sobretudo, salientando uma preocupação com o processo de aprendizagem das crianças, mostrando-se disponível para dialogar e acompanhar as dificuldades, e acrescentou¹⁶:

Eu quero que eles aprendam e vão para escola, porque por enquanto a gente está na terra para cuidar deles, mas daqui a pouco a gente não sabe. Aí quando a gente faltar eles vão pensar assim: se eu tivesse escutado a minha avó, porque hoje tudo depende de estudo.

14 Diário de Campo 27/08/2005.

15 Diário de Campo 28/08/2005.

16 Diário de Campo 29/08/2005.

Os estudos aparecem como uma garantia e proteção em relação ao presente e ao futuro. As dificuldades das famílias negras levam a uma valorização da educação formal e a uma responsabilização sobre as crianças no sentido de não desperdiçarem a oportunidade de estudar. Em todos estes depoimentos dados pelas avós, as crianças estavam presentes, numa atitude de escuta, compreensão e confirmação do que suas avós diziam. Mostraram-se atentas a cada gesto, palavra e também ao silêncio.

Ianni (1972), na pesquisa que realizou em Florianópolis¹⁷ em 1955, já apontava para o valor e a expectativa das famílias negras em relação à escola e à educação. A pesquisa mostrou que, para os negros e mulatos, uma das principais formas de ascenderem socialmente era através da aquisição de instrução, por isso, as famílias de negros e mulatos incentivavam e manifestavam a vontade de que seus filhos pudessem frequentar a escola, isso garantiria melhores condições econômicas e principalmente reconhecimento social, mostrando que os negros e mulatos são capazes intelectualmente.

Esta proximidade com os familiares das crianças negras ajudou-me a conhecer sobre o cotidiano vivido pelos sujeitos de minha pesquisa e pensar como a comunidade caracteriza-se por um espaço educativo. Neste sentido, considero as teias de relações educativas tecidas nos contextos comunitários e familiares em que muitas vezes a escola não mantém proximidade nem qualquer tipo de vínculo e às vezes, quando mantém, é para tentar justificar os ditos problemas de aprendizagem. Estar na e com as pessoas da comunidade fez-me pensar sobre a educação num sentido mais amplo, desta educação que se produz cotidianamente e constantemente a partir da proximidade, escuta, abraço, choro, conflitos, conquistas, das dificuldades, da amizade, enfim, da convivência que está muito além da sala de aula e dos muros da escola. A escola é apenas um desses espaços educativos, mas o desafio que permanece é de como construir estratégias de aproximação e interlocução entre estes diferentes contextos onde transitam as crianças.

Os depoimentos das avós lançaram-me a pensar a infância a partir de Kohan (2004, p. 05) como sendo não uma etapa, uma fase numerável, porém, um reinado que tem como marca uma intensidade. O autor problematiza dois modos de temporalidade, o devir, que diz respeito ao descontínuo, às linhas de fuga, as minorias; e a história, que é marcada pelo contínuo, contradições, as maiorias. Há, portanto, duas infâncias, a majoritária que corresponde à continuidade cronológica, que fixa etapas de desenvolvimento, enfim, é marcada pela progressão sequencial, sendo que esta noção de infância ocupa uma série de espaços como os parâmetros educacionais, estatutos, políticas públicas, etc. E há as infâncias minoritárias, que representam experiências, acontecimentos que marcaram uma ruptura na história, que a atravessam e a interrompem, sendo que “os espaços propícios para estas infâncias são aqueles em que não há lugar para os estigmas, os rótulos, os pontos fixos”. Portanto, as considerações de Kohan (2004, p. 9) nos permitem pensar não somente no que as crianças devem ser, mas no que são e numa escola que possibilite às crianças e aos adultos, profissionais da educação, encontrar “os devires minoritários que não aspirem imitar nada, a modelar nada, mas, a interromper o que está dado e propiciar novos inícios” e assim construir novos espaços onde as crianças possam habitar

17 A pesquisa de Octavio Ianni foi realizada em Florianópolis no ano de 1955 e contou com a colaboração de Fernando Henrique Cardoso e Renato Jardim Moreira sob a orientação do professor Florestan Fernandes. Foram aplicados questionários a negros, brancos e mulatos estudantes de três escolas: Colégio Catarinense, Colégio Coração de Jesus e Instituto Estadual de Educação. Ao todo participaram 522 jovens entre 15 e 25 anos de idade.

uma intensidade criadora. O que precisamos é infantilizar a escola, fazer dela um contexto “de experiências e acontecimentos inesperados e imprevisíveis[...]” e nos perguntarmos: “O que pode a educação? O que pode uma criança?” Não sabemos, e ao assumir que não sabemos, talvez possamos dar à infância novos lugares.

No interior da escola: as vozes dos professores/as e a produção do autoconceito das crianças negras

A constituição do autoconceito ocorre pelo olhar do outro sobre nós, a imagem, ou as imagens do outro exercem função naquilo que somos, sentimos e pensamos. No contexto da escola, diversos são os olhares e discursos que se cruzam e que nos constituem. Mas é preciso se atentar às posturas dos/as profissionais da educação diante das situações de conflitos raciais e seus discursos em torno das crianças negras.

Na concepção de Cavalleiro (1999), um dos principais problemas que envolvem as questões raciais são os modos como os profissionais da educação lidam com ele, visto que, em diversos momentos, não consideram e nem percebem os conflitos raciais e nem o que constitui práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, gerando uma minimização do problema. Isto também está associado com o pouco conhecimento que estes profissionais possuem acerca do racismo, consequentemente, acabam deslocando ou invisibilizando o problema. Estas considerações apontadas pela autora ficam evidentes nestas cenas:

Cena 01: aula de educação física no pátio com a turma da 1ª série¹⁸:

Cheguei à escola e fui participar da aula de educação física, o professor tinha ido buscar os materiais. Isabela e Letícia se aproximam e reclamam que uma das meninas brancas, Maria Eduarda está rindo deles (os negros), chamando o André de “Borracha torrada” e Lucas (menino branco) começa a dizer olha lá “os negos que não tomam banham”. Eu perguntei o que iam fazer, se contariam para o professor? Responderam que não. Mas, quando o professor retorna, Isabela toma coragem, vai até o professor e relata o acontecido, mas ele parece não ouvir e segue com as atividades. André diz: “deixa Isabela, eu sou negro mesmo”.

Cena 02: aula de educação física em sala com a turma da 1ª série¹⁹:

Cheguei à escola e vi que as crianças estavam tendo aula de educação física dentro da sala devido à chuva. Cheguei e fiquei conversando com o professor, percebi que as crianças brincavam com os brinquedos disponibilizados. De repente vi dois meninos brancos na carteira de André, riam e chamavam-no de “negro macaco da Toca”. André, com expressão de muita raiva, pega sua mochila e corre atrás dos meninos tentando bater com a mochila, mas não consegue, um dos meninos conseguiu bater em André, ele senta e começa a chorar. Carlos tenta defender André, vai até os meninos, e com expressão de raiva, fala algo, eles então param. Entre as meninas negras que observavam o ocorrido, Letícia vai até o professor e pede ajuda: “oh professor, eles tão batendo no André”. Olhei para André e vi ele sentado em sua carteira no fundo da sala, o rosto molhado de tanto chorar, cruzou os braços e baixou a cabeça, as crianças negras todas ao redor, em uma atitude de cuidado e atenção a André, o professor parece nem ter ouvido Letícia e nem visto o que acontecia.

18 Diário de Campo 03/08/2005.

19 Diário de Campo 09/11/2005.

Cena 03: convivência entre as crianças do Pré III²⁰:

Nesta turma observei um processo de rejeição em relação à Lia, única criança negra do grupo, confirmado pela professora nesta fala: “Há rejeição sim. Na relação criança-criança, por causa da Lia que é uma criança diferente, não enquanto criança, mas por uma questão de cor. As meninas nem tanto, porque, quando elas tão em grupo nas brincadeiras, elas não excluem, mas a relação dos meninos com ela é diferente. Eles não gostam de pegar na mão, quando eu peço pra ir de mãozinha, agora eu estou pedindo pra ir de mãozinha pro lanche, eles não pegam na mãozinha dela, mas botam a mãozinha menino com menino. Eu digo assim: oh, vamos de par, eu quero um menino com uma menina, então eles rapidamente sempre acham uma menina e ela sempre fica sobrando, e ela até que ela chega perto de um pra dar a mãozinha, mas ninguém quer; eles dizem não, eu não quero contigo, aí ela fica sobrando, aí ela sempre vai comigo. Os meninos não querem papo com ela, os meninos não querem nenhum tipo de contato com ela e acaba que excluindo mesmo ela”.

Esta situação vivenciada pela professora com sua turma de educação infantil, ou seja, crianças de cinco e seis anos de idade e as situações das aulas de Educação Física revelam o quanto a sala de aula é um ambiente de tensão. Na turma do Pré III, Lia é a única menina negra da sala, moradora do quilombo, em seu primeiro ano de ingresso na escola, já vivencia atitudes de rejeição e exclusão por parte dos/as colegas por ser negra.

Outro elemento para analisar nestas cenas diz respeito à solidariedade e ao cuidado exercido entre as crianças negras. É possível considerar essas atitudes como uma estratégia de sobrevivência e convivência no espaço da escola, na medida em que se protejam entre si, passam a se sentir mais fortalecidas para lidarem com as situações de discriminação e racismo do cotidiano escolar.

Nestas cenas, o foco é a postura do/a professor/a perante as situações de conflitos raciais vivenciadas entre as crianças. Segundo Cavalleiro (1999), muitas vezes a criança negra que vivencia situações de preconceito, racismo e discriminação no contexto da escola acaba não sendo acolhida, ou seja, há uma ausência de atitude por parte do/a professor/a e isto sinaliza para a criança negra que não pode contar com ele/a, e para a branca, que pode repetir suas ações, já que nada é feito e muito menos dito.

Louro (1997) considera o quanto é importante percebermos os “não ditos” no espaço escolar, já que, muitas vezes, não dizer significa manter e garantir a norma, por isso, é fundamental prestarmos atenção e cuidado naquilo que dizemos, ou que não dizemos, podendo silenciar nossas posturas diante dos conflitos raciais.

Ficou evidente que a abordagem e intervenção diante dos conflitos raciais, por parte dos três professores/as entrevistados/as e observados/as, priorizavam discursos que salientavam a igualdade racial entre as crianças, mesmo elas apontando as dificuldades de convivência engendradas pela diferença racial, conforme nos três depoimentos abaixo:

Depoimento 01: professora da 1^a série²¹:

“[...] às vezes uma criança diz “ah, porque ele é negro”, daí eu digo que a gente nunca deve chamar, dizer pra ele que ele é negro. Ele é assim porque Deus quis

20 Diário de Campo 05/08/2005.

21 Diário de Campo 05/08/2005.

assim, todo mundo, todos nós temos uma cor, eu sou mais branquinha, ele é mais, a pele dele é mais escurinha que a minha, então a gente nunca deve dizer: ah, eu não gosto dele porque ele é negro. [...] porque perante Deus nós somos todos iguais, temos o mesmo pai. É isso que eu digo para meus alunos”.

Depoimento 02: professora do Pré III²²:

“[...] eu trabalho a questão da cor, do cabelo, questão de olho, todo mundo é igual, porque não teria que ter diferença, porque nós somos crianças; a gente tem de se gostar e se amar. E daí eu faço antes de começar as atividades ditas pedagógicas, trabalho com eles a questão de tocar, porque é difícil de eles tarem se tocando. Em seguida, a gente faz um trabalhinho, aí no final eu peço para olharem o amiguinho do lado, darem as mãozinhas e se abraçar, mas a questão do afetivo, do toque é complicado e, se ela (Lia) estiver na sala, o amigo que estiver ao lado não abraça ela, pode ter certeza”.

Depoimento 03: professor de Educação Física²³:

“Eu procuro sempre orientar, dizer que os direitos são iguais, que não tem porque, todos nós somos seres humanos [...] a ideia é essa, procurar assim a igualdade, a igualdade racial, todos têm os mesmos direitos”.

Este discurso de igualdade é muito presente no cotidiano da escola, tratar todos como iguais parece ser uma estratégia para anular e silenciar as diferenças. Talvez seja muito mais fácil para o/a professor/a, trabalhar com a noção de igualdade, e no caso a igualdade perante Deus, evidenciado pelo aspecto religioso no depoimento da professora da 1ª série, como um modo de garantir e justificar que somos todos iguais, pelo menos perante Deus. O fato é que as crianças percebem e convivem com as diferenças. Ao chamar um menino de negro, diante da resistência ao toque em relação à menina negra, etc. estão sendo demarcadas as diferenças, mas, um discurso e uma postura que afirmem e reconheçam as diferenças na sala de aula exigem mais do/a professor/a, na medida em que, necessita falar sobre, apontar o porquê e como somos diferentes, como elas são produzidas e, como é possível conviver e aprender com as diferenças, lidar com os conflitos e tensões, etc.

Conforme Gomes (2001, p.12), há um equívoco no campo da educação ao considerar que uma escola democrática se constitui através da garantia de igualdade de tratamento a todos, muitas vezes essas práticas que se dizem iguais são mais discriminatórias, na medida em que reforçam a homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças:

Ainda nos falta avançar muito para compreendermos que o fato de sermos diferentes uns dos outros é o que mais nos aproxima e o que nos torna mais iguais. Sendo assim, a prática pedagógica deve considerar a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças, etc., presentes na vida da escola e pensar (e repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão diversa. A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais. Aí, sim, estaremos articulando educação, cidadania e raça.

22 Diário de Campo 15/08/2005.

23 Diário de Campo 11/08/2005.

Contudo, embora concorde com Cavalleiro (1999) quando ela salienta que o/a professor/a não é o único responsável pelos prejuízos à população negra no espaço da escola, considero que este professor/a se constitui como uma figura importante, podendo disseminar o racismo ou contribuir para sua eliminação. Assim, é fundamental que o cotidiano da escola seja acolhedor e atento à diversidade, pois, somos sujeitos afetivos, necessitamos de afetividade, de sermos aceitos e valorizados, por isso, a criança negra precisa perceber e sentir que é respeitada. Sabendo que o reconhecimento do que somos também se dá mediante o que os outros pensam sobre nós, podemos dizer que a criança negra está recebendo elementos para construir seu autoconceito.

As crianças negras e o processo de aprendizagens: vozes dos/as professores/as

Outro aspecto evidenciado pelos/as professores/as foi quanto às dificuldades de aprendizagens enfrentadas pelas crianças negras. Os três professores/as afirmaram que as crianças negras possuem mais dificuldades de aprender do que as crianças brancas, como visto nos depoimentos:

Depoimento 01: professor de Educação Física²⁴:

“É porque, na realidade, o próprio negro já tem sua autoestima baixa, mas cientificamente eu digo que todos são iguais, têm as mesmas condições. O que diferencia da criança branca é essa questão emocional, de autoestima. [...] Dentro da educação física, velocidade, função, eles [as crianças negras] demonstram habilidades, todas as crianças demonstram, mas essas que têm esse defeito, problemas de autoestima, aí fica difícil o trabalho. Aí, quando vão ficando mais adultas, chegam na sexta, sétima série, elas se arrastam, não tem ânimo nem pra falar, não reivindicam nada, é assim que eu vejo os alunos negros. A sociedade marcou eles de um maneira, claro, porque tudo os brancos são melhores”.

Depoimento 02: Professora da 1ª série²⁵:

Pelo meu ponto de vista, na sala, as crianças negras têm mais dificuldade de aprendizagem, mas eu não sei por quê? Penso tudo que eu trabalho com as crianças brancas eu trabalho com as crianças negras, mas eu não sei por que, eu nunca trabalhei com crianças negras. Elas (crianças negras) têm mais dificuldades de aprendizado, de entender, no caso a escrita, e quando eu estou explicando alguma coisa eles são assim desligados, eu não sei se é porque o assunto não interessa, de repente eles querem alguma coisa diferente.

Depoimento 03: Depoimento da professora da Educação Infantil²⁶:

Com relação ao desenvolvimento da Lia, eu tenho até medo de fazer uma avaliação pedagógica, porque as crianças estão num nível bom de aprendizagem, todas as crianças estão acompanhando as atividades, os conteúdos, mas a Lia é a única que não escreve nem o nome dela, nunca faz os deveres e não acompanha as atividades. Não sei por que, a mãe também não ajuda, sempre que mando deveres, ela nunca faz, diz pra mim que a mãe nunca a ajuda. E também tem essa questão da carência, ela é muito carente, tem carência de alimentação, vestuário, saúde.

24 Diário de Campo 11/08/2005.

25 Diário de Campo 05/08/2005.

26 Diário de Campo 15/08/2005.

Se todas as crianças negras apresentam dificuldades, é de extrema relevância que a escola e os/as professores/as se questionem sobre as metodologias que estão adotando. Como nos ressalta Gomes (2001), o pressuposto da igualdade reforçado pela escola e pelos professores contém a noção de uniformidade de aprendizagem, de culturas e de experiências, os que não se identificam com os padrões são rotulados, neste caso, como desligados. Deste modo, esse apelo à homogeneização é muito presente na sociedade brasileira, o que é possível de perceber pelo contexto da escola, apesar de toda a apologia à miscigenação racial.

Ao final do ano letivo, das seis crianças negras, apenas Carlos, aluno repetente, passou para a segunda série, as outras reprovaram, segundo os/as professores/as, “por não terem condições”. Mas, é interessante perceber o modo como as crianças se apropriaram deste fato, conforme a fala de Letícia²⁷, uma das crianças negras reprovadas:

[...] parece que a professora não gosta de nós, os branquinhos passaram, os pretinhos não, isso é racismo, acho que a professora não gosta de preto.

As crianças negras percebem e reconhecem o racismo e a discriminação desde os primeiros momentos que ingressam na escola, reforçado ao longo de suas trajetórias por estas situações que vão marcando suas vidas. A reprovação aponta para a autoestima, pois, existem dois elementos importantes, primeiro que reprovar é sinônimo de não ter conseguido aprender os conteúdos propostos; segundo, o elemento da cor, ou seja, das crianças negras, todas reprovam.

Para Cavalleiro (1999, p.52), o racismo, a discriminação e o preconceito trazem consequências tanto para os/as alunos/as negros/as como para os/as alunos/as brancos/as. Para os/as alunos/as negros/as pode acarretar “autorrejeição, rejeição do seu outro igual, rejeição por parte do grupo; desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal, timidez, pouca ou nenhuma participação em sala; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial, dificuldade de aprendizagem, recusa de ir para a escola e exclusão escolar”. Para os/as alunos/as brancos/as, pode ocorrer uma cristalização de um sentimento de superioridade racial, cultural e estética, bem como a perpetuação do racismo, da discriminação e do preconceito em outras relações sociais.

Neste sentido, compreendo o autoconceito como o olhar, como a imagem que o sujeito tem sobre si mesmo que se constituem nas relações sociais atravessadas pelas culturas, gêneros, gerações, raças, classes. Não é algo fixo e imutável, mas transitório, contraditório e provisório que engendram diferentes atitudes dos sujeitos no mundo.

Para Oliveira (1996), o/a educador/a constantemente se depara com questões relacionadas à identidade dos/as educandos/as. Para tanto, é fundamental que as pesquisas mergulhem no cotidiano da sala de aula. No contexto escolar, há uma multiplicidade de sentidos que perpassam as interlocuções produzidas entre os diferentes sujeitos, por isso é relevante investigar a elaboração da identidade dos/as educandos/as levando em conta as relações que estes têm entre si, com a escola e com os/as educadores/as.

27 Letícia, menina negra de 8 anos. Diário de Campo: 23/01/2006.

Cabelo, infância e cor de pele: processos de afirmação racial

Na cena abaixo fica evidente outro aspecto importante: os apelidos. É muito frequente no cotidiano da escola os apelidos entre as crianças, que podem ser usados tanto de um modo carinhoso ou como expressão de preconceito, racismo, discriminação. Para Cavalleiro (2000) é comum, no espaço da escola a presença dos apelidos que adjetivam pejorativamente as crianças negras, reforçados pelo tratamento irônico, conforme a cena abaixo:

Cena 01: Por entre os xingamentos²⁸:

Já tinha batido o primeiro sinal após o intervalo, as crianças preparavam-se perto da sala para entrarem, apenas esperavam a professora. André comia bolachas, Jéferson, menino branco, aluno da primeira série, chega até ele e diz rindo: “bolacha preta, bolacha preta”. André olha com expressão de raiva e tenta dar um tapa nas costas dele, Jéferson corre, após alguns instantes, volta e rindo diz: “borracha preta, borracha preta, borracha preta”. André, com expressão de muita raiva, bate nas costas dele, Bia, menina negra, vendo a situação, vai até os dois, que se batiam, também com expressão de raiva, e diz: “para Jéferson, para, deixa ele”. Jéferson não parava de chamá-lo de borracha preta, então Bia dá uma forte palmada nas costas de Jéferson. Um dos meninos brancos diz: “lá vem a professora”, e todos começam a organizar a fila, e a briga entre as crianças se encerra.

Conforme nos aponta Silva (1997), os corpos negros são muitas vezes vistos como exóticos e feios, recebendo julgamentos preconceituosos uma vez que destoam do modelo europeu, ou seja, do corpo branco. Na escola, os corpos negros não podem ser ignorados. É preciso identificar seu físico, seu jeito de ser, pensar, de organizar a vida, conseqüentemente será possível repensar as propostas curriculares e as práticas pedagógicas.

Louro (2001) menciona que os corpos se constituem na referência que ancora a identidade, eles são significados pela cultura e alterados constantemente por ela, há, portanto, todo um investimento nos corpos a partir das imposições culturais baseadas em padrões e critérios estéticos, higiênicos, morais dos grupos aos quais pertencemos. Nesse processo, muitas vezes, treinamos nossos sentidos para classificar os sujeitos pelo modo como se apresentam corporalmente, pelos comportamentos, gestos e formas de expressão. Assim, o reconhecimento das identidades implica o reconhecimento das diferenças e a desconstrução de certos padrões, as normas, as fronteiras e os contornos que constituem nossa sociedade, deixando muitos à sua margem.

Para as crianças negras, a relação com o corpo e com a cor da pele está implicada pelas interações que estabelecem com as outras crianças de cores e corpos diferentes.

Outro elemento constituinte do autoconceito está associado com a estética, aqui representada pelos penteados, o quanto são fundamentais na autoestima das crianças negras, cuidar do cabelo é um modo de cuidar e valorizar a si mesmo. Gomes (2002) ressalta que a dupla cabelo e cor da pele é constitutiva da identidade negra brasileira e está relacionada com a maneira como se percebem e são percebidos pelos outros. A dupla, cabelo e a cor da pele, serviram ao longo da história no Brasil

28 Diário de Campo 08/04/2005.

para definir quem era branco/a e quem era negro/a, assim, serviu como um sistema classificatório das diferenças raciais. O estilo do cabelo, isto é, os penteados, a manipulação e os significados atribuídos a ele, produzem modos de reconhecimento da cultura africana, resistência contra o racismo, mas também pode servir como forma de camuflar o pertencimento étnico-racial. Portanto, o cabelo crespo que para muitos pode carregar o estigma da vergonha, pode se transformar em motivo de orgulho e sinônimo de beleza. Nas meninas negras, percebi os penteados como uma afirmação de sua beleza, conforme apresento na cena seguinte:

Cena 02: cabelo e a produção do autoconceito²⁹:

Desde o início da pesquisa na escola venho observando os penteados das meninas negras, em um dos momentos ficou mais evidente, pois Letícia e Isabela estavam com tranças e laços, chamavam a atenção de todos. A professora, em meio à aula, vai até elas e diz: “que lindo essas tranças, eu não sei fazer, queria aprender para fazer no cabelo de minha filha”. Letícia, sorridente, diz: “é a minha tia que faz”. A professora responde: “diz pra ela que fica muito bonito”. Em seguida, algumas meninas brancas foram até as carteiras das meninas e ficavam olhando as tranças, disseram estar bonito.

Cena 03: cabelo e resistência³⁰:

Percebi que André chegou à sala de boné na cabeça, ele nunca tinha vindo de boné. A professora, logo no início da aula, diz: “Oh, André, por que tu estás de boné? Por acaso também cortaste o cabelo como o Carlos (Carlos havia cortado o cabelo bem curto) pode mostrar pra nós, não precisa ter vergonha. O do Carlos ficou muito bonito”. Após algum tempo, André tira o boné, quando a professora percebe, diz: “ah, cortou o cabelo também igual ao do Carlos, que bonito”. André apenas sorri.

Os penteados mostram a criatividade e o cuidado com seus corpos, deixando evidente a valorização de si mesmos. Esse cuidado e atenção com os cabelos é geralmente feito pelas mulheres negras, tias ou mães das crianças, que incentivam a cuidarem de si. Nessa atenção com o corpo e com os cabelos, as crianças expressam suas percepções sobre as diferenças:

Cena 04: por entre as tranças eu me teço³¹:

Era hora do recreio, sentei no corredor, Mor (menina branca), Isabela, Letícia e Bia sentaram comigo, Bia então diz: “a Mor podia ser filha da Gisely, elas têm o cabelo igual, os dois são curto e liso”. Mor então diz colocando o seu braço ao lado do meu: “a nossa cor de pele também é igual”. Bia diz: “claro, tu és branca, nós somos negra”. Imediatamente Bia acrescenta: “Vamos fazer trancinha no cabelo da Gisely?” Elas se motivaram e começam a fazer as trancinhas, logo, juntaram outras crianças para olhar as meninas negras fazerem trancinhas. Percebi que Mor não sabia fazer trancinhas, então ela sugere: “ah, não vamos mais fazer trancinhas não, vamos catar piolho!” Letícia diz: “ah, Mor, a Gisely não tem piolho, né”. E continuam a fazer trancinhas com muita habilidade.

Esta situação entre as meninas evidencia o modo como se relacionam com o cabelo. A menina branca tem os cabelos bem lisinhos, nunca veio para a escola com

29 Diário de Campo 18/05/2005.

30 Diário de Campo 23/04/2005.

31 Diário de Campo 30/05/2005.

nenhum penteado e muito menos com trancinhas, já as meninas negras sempre estão com penteados e já vão construindo habilidade em mexer no cabelo. Os penteados constituem-se como integrantes do universo e do cotidiano delas, diferente do que é para Mor. As crianças que estavam ao nosso redor elogiaram as trancinhas, as meninas negras sorridentes não paravam de trançar meus cabelos, em um movimento de tentar mostrar que sabiam cuidar dos cabelos. Neste momento percebi que o cuidado de si reflete no cuidado com os outros.

O cuidado com a estética serviu para unir e aproximar o grupo de meninas e evidenciar a superioridade artística das meninas negras, portanto, as relações de gênero se destacam, sendo que os preconceitos de raça ficam em segundo plano neste cenário.

Algumas considerações

Observou-se que para todas as três avós entrevistadas há um reconhecimento quanto à importância da escola na vida de seus netos. Ficou evidente, que além da educação formal, as crianças estão imersas em relações que as lançam para outras vivências no quilombo, trata-se da educação quilombola. Esta educação pode mostrar como esta comunidade compreende a função da escola, por exemplo, como as avós cuidam de seus netos, suas compreensões sobre família, infância, educação, etc., onde guardam a memória e cultura desta comunidade.

Uma questão pertinente, diz respeito a como a escola produz mesmidade (SKLIAR, 2003), quando ao final do ano letivo reprova a maioria das crianças negras por dificuldades de aprendizagem. Demonstrou um distanciamento entre a educação formal e a educação vivenciada no contexto do quilombo, que diz sobre os significados dos quilombolas em torno da escola. Parece, apesar de alguns avanços, especialmente legais, uma dificuldade a educação quilombola “invadir” o currículo da educação formal e, de fato iniciar a construção de uma educação escolar quilombola no município, tema e questões para próximas pesquisas em educação.

Deste modo, considero que o autoconceito das crianças negras se constitui a partir das relações nos contextos sócio-educativos, nos quais interagem as diversidades de raça, gênero, classe, sexo, de culturas, etc., espaços de tensões, negociações, conflitos, mas também de respeito, solidariedade, criatividade e resistências. O autoconceito também se constrói pelo olhar do outro, dos diferentes discursos sobre os sujeitos, no caso sobre as crianças negras. Não é algo fixo e imutável, mas transitório, provisório, podendo ser transformado nas relações a partir dos espaços de convivência. Neste sentido, a escola e a comunidade são espaços fundamentais, pois nelas emergem diferentes modos de pensar as crianças, diferentes maneiras de se posicionar perante as questões raciais.

Considero que sejam fundamentais pesquisas que priorizem as vozes das crianças, visto que, é necessário pensar com elas e não sobre elas. Assim, poderemos dar visibilidade às diferentes questões que constituem as relações, entre elas as raciais. Não é possível pensar e agir com base na noção de igualdade entre todos. As próprias crianças expressam cotidianamente suas percepções sobre as diferenças, os conflitos e as tensões ocorrem em função das dificuldades de interação entre as diferenças. Por isso, talvez possamos pensar sobre nossas práticas, intervenções e leituras e considerar que as crianças têm muito a nos ensinar.

Referências

- BOTEGA, Gisely Pereira. **Relações raciais nos contextos educativos**: implicações na constituição do auto-conceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do município de Paulo Lopes/SC. 2006. 132p. Dissertação (Mestrado) - UFSC, Florianópolis (SC), 2006.
- CAVALLEIRO, Eliane. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação social na escola. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sonia Maria (orgs.). **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis (SC): Núcleo de Estudos Negros, NEN, 1999.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do Lar ao silêncio Escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
- FONSECA, Claudia. **Diário de campo**: alguns apontamentos. Palestra Proferida na UFRG em 14-12-1998.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro (RJ): LTC, 1989.
- 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 (SP): Summus, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. Cabelo e cor da pele: uma dupla inseparável. **Série Pensamento Negro e Educação**. Vol. 8, Florianópolis (SC): ed: Atiliênde, NEN (Núcleo de Estudos Negros), dez. de 2002.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. 2ª ed., Rio de Janeiro (RJ): Editora Civilização Brasileira, 1972.
- KOHAN, Walter. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e (também nova) educação da infância. Rio de Janeiro: 2004 (Trabalho apresentado no VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE). **cd ANPEd** 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2001.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo (SP): EPU, 1986.
- O'DWYER, Eliane Catarino. Terras de Quilombos no Brasil: direitos territoriais em construção. **Revista Arús**, Vol. 14, nº1/2, Jan/Dez, 2008.
- OLIVEIRA, M. I. **Auto-estima**: subsídios para avaliação em universitários. Dissertação de Mestrado, Campinas (SP), Faculdade de Educação, Unicamp, 1984.
- OLIVEIRA, Ivone Martins. Autoconceito, preconceito: A Linguagem e o outro no contexto escolar. In: SMOLKA, Ana Luiza; GÓEZ, Maria Cecília. **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 7 ed. São Paulo (SP): Papyrus, 1996.
- PAULA, Elaine de. **Vem brincar na rua! Entre o Quilombo e a Educação Infantil**: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos. 2014. 355 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Vamos Acertar os Passos? Referências afro-brasileiras para os sistemas de ensino. In: **As Idéias Racistas, os Negros e a Educação**. Núcleo de Estudos Negros: NEN, 1997.
- SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (Improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2003.
- SODRÉ, Muniz; LIMA, Luis Filipe de. **Um vento sagrado**. História de vida de um adivinho da tradição nagô-Kê-tu brasileira. Rio de Janeiro (RJ): Mauad, 1996.
- TRAMONTE, C. Educação Quilombola. Temas e Desafios. In: Módulo 3 - Educação para Populações Específicas; Educação para Diversidade e Cidadania. Florianópolis: **MOVER/NUP/CED/EAD/UFSC**, 2009.

Enviado em: 14/08/2014. Aprovado em: 16/01/2015.