



Consulta sobre **DISCRIMINAÇÃO NA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Um estudo na perspectiva da comunidade educativa,
a partir de escolas no Brasil, Peru e Colômbia.

Realização



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación

Em colaboração com



Apoio



Save the Children



Consulta sobre

DISCRIMINAÇÃO NA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Um estudo na perspectiva da comunidade educativa,
a partir de escolas no Brasil, Peru e Colômbia.

INFORME REGIONAL

Realização



Campanha
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación

Em colaboração com



Apoio



Save the Children



União Europeia

Publicação realizada pela

Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação

Pesquisa em colaboração com

Campanha Nacional pelo Direito à Educação do Brasil, Coalizão Colombiana pelo Direito à Educação, Campanha Peruana pelo Direito à Educação, no contexto do Programa Crianças com Todos os seus Direitos

Coordenação regional da Consulta: Camilla Croso e Giovanna Modé

Consultores: Sílvia Helena Vieira Cruz (metodologia para crianças) e Gustavo Venturi (metodologia para pessoas adultas)

Texto final: Nelly Claux, Sílvia Helena Vieira Cruz, Giovanna Modé e Camilla Croso

Agradecimentos: Peter Moss e Vernor Muñoz

Tradução para o português: Fabíola Munhoz

Aplicação em campo:

Brasil: Marlene Oliveira dos Santos, Maria Falcão, Selma Bonfim, Sílvia Cruz, Cristiane Amorim Martins, Maria de Jesus Araújo Ribeiro, Rosimeire Costa de Andrade Cruz, Laura Gianneccchini

Colômbia: Jefferson Figueredo, Eliana Hurtado, Ana María González Forero, Nurys Mendoza

Peru: Jose Antonio Cruz, Pedro Hermosa García, Nail Alámo, Yisela Velásquez, Laura Gianneccchini, Giovanna Modé

Comitê Diretivo CLADE

ActionAid Américas

Agenda Cidadã pela Educação de Costa Rica

Campanha Boliviana pelo Direito à Educação

Campanha Peruana pelo Direito à Educação

Coletivo de Educação para Todas e Todos de Guatemala

Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL)

Fórum Dakar Honduras

Fórum pelo Direito à Educação no Paraguai

PLAN Internacional

Rede de Educação Popular entre Mulheres (REPEM)

Apoio à pesquisa:

Fundação Abrinq - Save the Children

PLAN Internacional

Outras organizações que apoiam a CLADE

ActionAid Internacional

Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID)

Associação Alemã para a Educação de Adultos (AAEA)

Global Partnership for Education

Ayuda en Acción

Open Society Foundation

Oxfam Novib

UNICEF - Escritório para América Latina e Caribe

OREALC / UNESCO Santiago

Av. Professor Alfonso Bovero, 430, sala 10

CEP 01254-000 São Paulo- SP Brasil

Telefone/Fax: (55-11) 3853-7900

www.campanaderechoeducacion.org

É permitida a reprodução parcial ou total deste documento, sempre e quando não se tenha a finalidade de lucro, não se altere o seu conteúdo, e desde que citada a fonte. Para proteger as crianças que participaram das entrevistas, optou-se por omitir seus nomes reais

Sumário



W.M., EF (Baixa Grande)

Apresentação

Por que e para quem esta consulta? 8

Nosso ponto de partida:

Que educação queremos para a primeira infância? 14

O que fizemos?

Notas sobre a metodologia 30

O que nos contam?

Nossos achados a partir da consulta 42

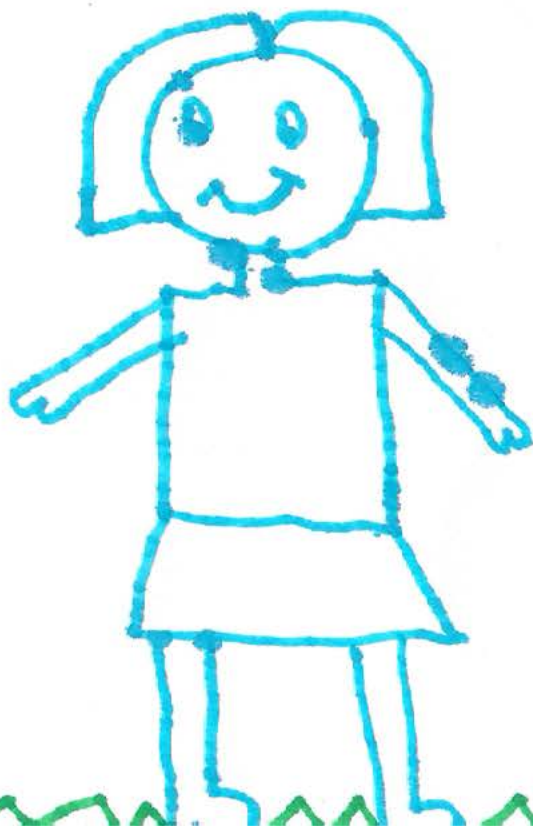
• As crianças 44

• As pessoas adultas 68

• Nossos destaques: 10 pontos para levar em conta 106

Recomendações e Conclusões 114

Referências Bibliográficas 118





O Direito das Crianças

Ruth Rocha

*Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.*

*Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.*

*Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos tem de respeitar.*

*Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.*

*Mas criança também tem
O direito de sorrir.
Correr na beira do mar,
Ter lápis de colorir...*

*Ver uma estrela cadente,
Filme que tenha robô,
Ganhar um lindo presente,
Ouvir histórias do avô.*

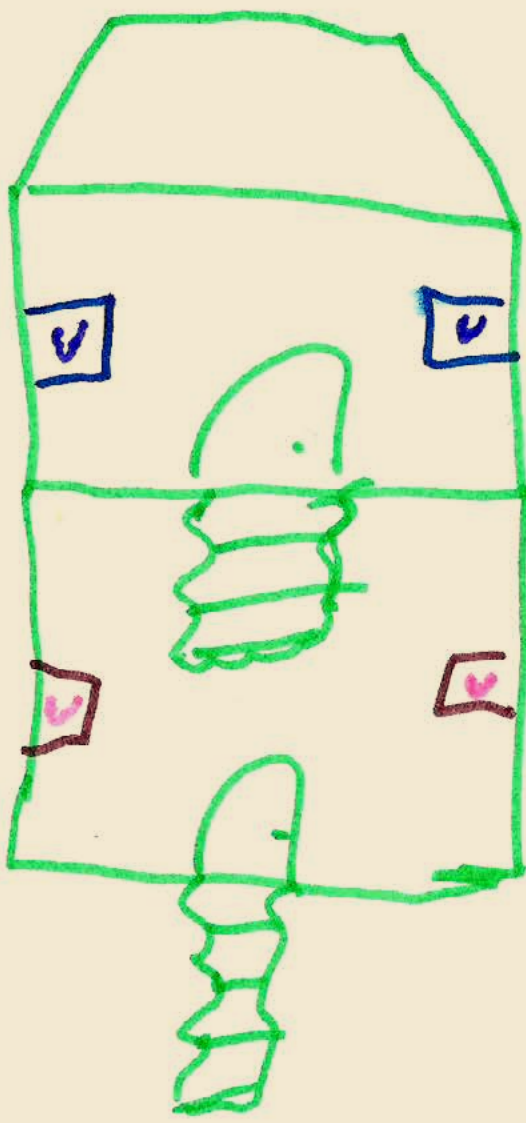
*Descer do escorregador,
Fazer bolha de sabão,
Sorvete, se faz calor,
Brincar de adivinhação.*

*Morango com chantilly,
Ver mágico de cartola,
O canto do bem-te-vi,
Bola, bola, bola, bola!*

*Lamber fundo da panela
Ser tratada com afeição
Ser alegre e tagarela
Poder também dizer não!*

*Carrinho, jogos, bonecas,
Montar um jogo de armar,
Amarelinha, petecas,
E uma corda de pular.*







Apresentação

Por que e para quê esta consulta?

“Não, aqui não há discriminação. Aqui não, mas é possível que haja na escola vizinha”. Assim começaram várias das conversas realizadas durante esse exercício de consulta às comunidades educativas em torno da primeira infância em escolas públicas do Peru, Colômbia e Brasil. Alguns minutos de diálogo depois, quase sempre surgiam depoimentos vivos e presentes, revelando lógicas discriminatórias que haviam ocorrido dentro do mesmo ambiente educativo. Essas situações evidenciavam o desafio proposto com este estudo.

O combate a todas as formas de discriminação, para todas e todos e em todo o mundo é uma tônica das normas e dos instrumentos de direitos humanos. Entretanto, a sua superação ainda é uma dívida na América Latina e no Caribe. De forma ainda mais grave, prevalece uma tendência à invisibilidade e à negação do racismo, do sexismo e das múltiplas formas de discriminação, assim como de suas consequências, o que aprofunda a desigualdade e as violações aos direitos fundamentais, econômicos, sociais e culturais. Para a CLADE, dar visibilidade a essas discriminações é um passo fundamental para sua superação, e por essa razão a Campanha vem, há alguns anos, empreendendo ações sobre o tema, que ocupa um lugar privilegiado em sua agenda política.

Se as distintas formas de discriminação estão presentes nos diversos aspectos do cotidiano, estão presentes também na vida escolar em todas as suas etapas, e a educação infantil não está imune. Na primeira etapa de ensino já se evidenciam alguns processos excludentes, o que esse estudo confirma de diversas maneiras. Se a discriminação pela pouca idade é algo comum, esse fator se acirra quando cruzado com outras formas de discriminação, como por questões étnico-raciais, de gênero ou qualquer outra característica que não siga o chamado padrão, o “normal”.

O fenômeno acontece no âmbito legal e normativo, nas políticas públicas, no cotidiano escolar e no interior das salas de aula. É com o objetivo de averiguar como tem ocorrido a discriminação, especificamente nos contextos educativos de crianças pequenas, que a CLADE decide realizar esta Consulta sobre Discriminação na Educação na Primeira Infância, que se desenvolveu durante 2011 e 2012, no Brasil, Colômbia e Peru. Em cada um dos três países, a consulta foi realizada numa cidade grande e em outro município considerado pequeno, quando comparado à média nacional.

Na Colômbia, participaram Bogotá e Cartagena. No Peru, as cidades foram Lima e Urubamba. No Brasil, trabalhou-se em Fortaleza (Ceará) e Baixa Grande (Bahia). No total, participaram 12 escolas, quatro em cada país. Buscava-se, de maneira exploratória, apreender em que medida e de que forma a discriminação é percebida nas instituições educativas do ponto de vista dos sujeitos que dela participam, investigando de que maneira as práticas discriminatórias afetam as crianças. Por outro lado, esta consulta também tinha o propósito de saber se a instituição analisada tem combatido a discriminação e que estratégias são adotadas para sua superação. Para efeitos metodológicos, priorizou-se a faixa de idade entre 4 e 8 anos.

E quem se consultou? Uma característica central da pesquisa foi seu caráter participativo, ou seja, ela partiu das percepções dos sujeitos da comunidade educativa – professores/as, diretores/as, trabalhadores/as da escola, mães e pais e, em especial, as próprias crianças pequenas.

Desse modo, o estudo se soma às pesquisas recentes que, de forma inovadora, tomas as crianças pequenas como sujeitos, não para avaliá-los e definir suas peculiaridades, mas sim para conhecer o que pensam e sentem sobre os temas relacionados às suas vidas.

As crianças têm uma maneira própria de perceber e sentir suas diversas experiências. É importante recordar que, pouco a pouco, consolida-se o reconhecimento de que elas são competentes para expressar seus próprios sentimentos e percepções, abandonando-se a prática comum de recorrer às pessoas adultas com as quais as crianças têm mais contato para obter informações sobre elas.

Na definição contemporânea, inclui-se o direito assegurado pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (1989), cujo artigo 12 afirma que todas as crianças têm “o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade”.

Além disso, esse exercício de escuta é fundamental para uma melhor tomada de decisões, por parte das pessoas adultas responsáveis. Nessa publicação, compartilhamos não somente nossos achados, mas também narramos o processo metodológico e o caminho percorrido. A “introdução” traz um pouco das reflexões das quais partimos. Perguntamos “que educação e para que sociedade?”, e em seguida posicionamos os debates sobre a educação na primeira infância: “O que está em jogo hoje em dia?”. Depois, apresentamos uma breve revisão histórica sobre as discriminações na infância, para então traçar um panorama sobre a discriminação na educação infantil atualmente, assim como seus desafios e características na América Latina e no Caribe.

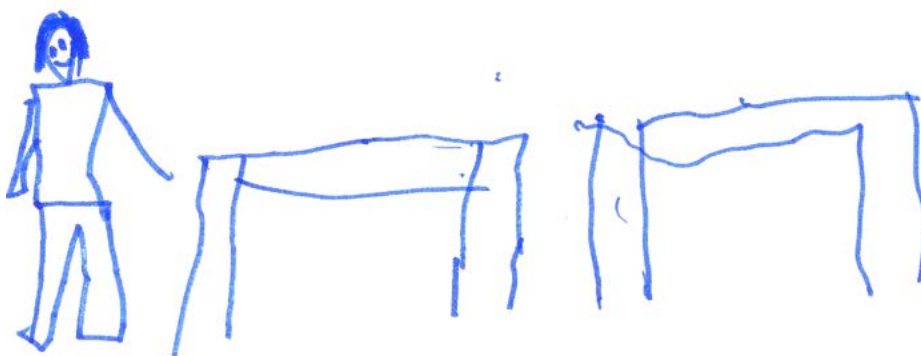
Na seção “Metodologia”, descrevemos as ferramentas utilizadas para a escuta da comunidade educativa ao longo do processo. Nossa pesquisa se caracteriza pela utilização de uma variedade de estratégias com o objetivo de apreender a perspectiva dos sujeitos nela envolvidos, e em particular destacando estratégias para a escuta de crianças pequenas. Aqui elas estão disponíveis para que sejam usadas e adaptadas aos diferentes contextos e realidades.

Em “Nossos achados”, compartilhamos efetivamente o que encontramos em campo. Apresentamos o que disseram as crianças, o que disseram as pessoas adultas e, finalmente, destacamos 10 grandes achados de nossa Consulta. Fazemos isso a partir de uma diversidade de pontos de vista, já que esse informe resulta de reuniões e debates entre consultores/as, pesquisadores/as e os fóruns nacionais articulados à CLADE. Além disso, a Consulta exprime um esforço adicional posterior, de retornar às comunidades educativas para compartilhar os dados sistematizados e indagar suas opiniões sobre eles.

Finalmente, em “Recomendações”, a CLADE expressa alguns pontos que considera fundamentais para a realização do direito à educação para todas e todos na primeira infância, sem discriminações.

Destacamos nosso mais sincero agradecimento às diversas organizações aliadas, pesquisadores/as, colaboradores/as que participaram de cada etapa desse processo.

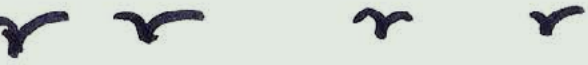
Agradecemos especialmente às escolas, que abriram suas portas a este processo de pesquisa, mostrando-se dispostas a conversar sobre um tema de grande sensibilidade. Esperamos poder gerar debates e reflexões, inspirar outras pesquisas com novas perguntas e, sobretudo, oferecer informações e recomendações para as políticas e práticas que queiram fazer da escola um espaço de vivência e dignidade para a vida.



E. (Lima)







**Nosso ponto
de partida:**



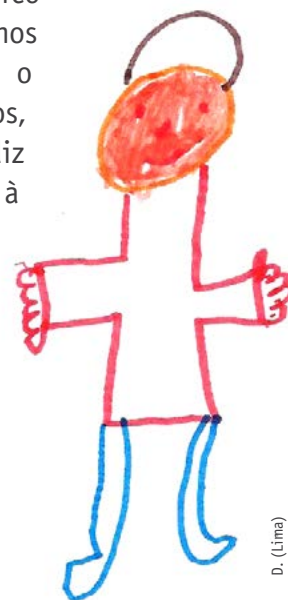
Que educação queremos para a primeira infância?

Breve reflexão sobre a escola como espaço de encontro e promoção dos direitos humanos e superação de todas as formas de discriminação.

Que educação e para que sociedade? Essa é a pergunta chave que vem gerando debates e embates entre os mais diversos atores que contribuem com a construção de nossos sistemas educativos, entre eles a Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE). Nessa introdução, compartilhamos algumas reflexões sobre o nosso ponto de partida e nossas motivações para a realização da Consulta sobre Discriminação na Educação na Primeira Infância. Em primeiro lugar, algumas notas sobre o direito humano à educação das crianças, o que está em jogo hoje em dia? Em seguida, traçamos um panorama sobre a discriminação na educação de crianças atualmente, seus desafios e características na América Latina e no Caribe.

A educação na primeira infância, que em geral inclui crianças de zero a oito anos de idade, faz parte do direito humano à educação, garantido por inúmeros marcos jurídicos internacionais. Esse conjunto de leis explicita que a educação deve estar orientada ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e de sua dignidade, além de capacitar as pessoas para que participem de uma sociedade livre.

A Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, que é um marco nesse campo e foi ratificada por todos os Estados latino-americanos e caribenhos, é enfática ao dizer que todas as crianças têm o direito a desenvolver todo o seu potencial em todos os contextos, a qualquer momento e em todo o mundo. No seu artigo 28, diz que “Os Estados Partes reconhecem o direito das crianças à educação”, e logo, “com igualdade de oportunidades”. Ainda que o nível obrigatório seja o primário, o Comitê que monitora a Convenção, na sua Observação Geral N° 7, interpreta que o direito à educação tem início no nascimento. Essa observação tem importância particular para os direitos da primeira infância; e diz que:



D. (Lima)

“ Ao Comitê preocupa que os Estados Partes não tenham prestado atenção suficiente às crianças pequenas em sua condição de portadoras de direitos, nem às leis e políticas e programas necessários para tornar seus direitos realidade durante essa fase bem diferenciada de sua infância. O Comitê reafirma que a Convenção sobre os Direitos da Criança deve ser aplicada de forma holística na primeira infância, considerando os princípios de universalidade, indivisibilidade e interdependência de todos os direitos humanos.”

A CLADE tem recordado esses importantes princípios em todos os espaços de que participa, e reafirma insistentemente que o direito à educação das crianças na primeira infância deve ser cumprido, pois essas, por sua condição humana, são sujeitos de direito, e não como meio para qualquer outro fim.

Deve-se superar a estreiteza dos argumentos que se restringem ao custo-benefício da educação para essas crianças. Atualmente, no contexto dos debates e políticas para a primeira infância, nota-se a emergência – e a persistência – de um discurso instrumental e utilitarista, como se houvesse a necessidade de convencer outras pessoas sobre a importância de investir recursos para o desenvolvimento das crianças durante essa etapa de suas vidas. São diversos os argumentos que sustentam a importância de investir em políticas públicas a favor da infância como “solução para o desenvolvimento econômico das nações” e, além disso, que anunciam o fracasso futuro daqueles que não recebem os estímulos considerados adequados desde a mais tenra idade.

Desse modo, as crianças mais novas, em especial aquelas de 0 a 3 anos de idade, são consideradas agentes de crescimento econômico e enriquecimento das nações desde o seu nascimento. Essa tese tem como principal defensor James Heckman, professor da Universidade de Chicago, que recebeu o Prêmio Nobel de Economia em 2001, e substituiu a tese defendida pelo Banco Mundial e outras agências internacionais, especialmente nos anos 90, segundo a qual o ensino primário apresentava o melhor “custo-benefício” – teoria que, diga-se de passagem, influenciou a definição das Metas de Jomtien, de Dakar, do Milênio e tantas políticas públicas em distintos continentes do mundo.

A definição de pessoas como capital humano se opõe frontalmente à concepção de que as pessoas são sujeitos de direito. Na perspectiva dos direitos humanos, as pessoas são importantes e não úteis, e têm o direito a desfrutar seus direitos com base em sua

condição humana, de modo que possam viver plenamente e com dignidade no tempo presente. Nessa perspectiva, o ser humano (assim como a natureza e a sociedade) não pode ser reduzido ao capital, a um insumo que aperfeiçoa o funcionamento do mercado, estando a seu serviço.

No campo educativo, essa tensão está presente em todas as suas dimensões. Um exemplo muito concreto, como recordava Katarina Tomasevski¹, pode ser visto claramente no caso das pessoas com deficiência, que podem requerer maiores investimentos e, supostamente, não produzem boas “taxas de retorno”. Essa racionalidade instrumental, que se torna mesquinha porque desumaniza as pessoas, desvirtua a premissa básica dos direitos humanos, ou seja, o valor igual de todas e todos.

O paradigma do capital humano implica em uma educação baseada em competências, aptidões, posturas e conhecimentos economicamente úteis, homogeneizadores, a serviço da reprodução do *status quo* e dos valores que o sustentam. Assim, a desigualdade social, a discriminação e o patriarcalismo se reproduzem nos sistemas educativos, já que a sua superação não é parte da agenda produtivista que trata o ser humano como capital. Ao contrário, a desigualdade e a discriminação fazem parte do sistema que beneficia crescentemente a poucos em detrimento da grande maioria das pessoas.

Não restam dúvidas de que esse é o paradigma predominante que rege os sistemas educativos na atualidade – nele, uma boa escola é justamente aquela que prepara para o mercado laboral competitivo, prioriza conhecimentos técnicos e instrumentais baseados em avaliações padronizadas vigentes, por onde os pensamentos e práticas vigentes tendem a se tornar mais homogêneos. Buscam-se produção e resultados, cultivam-se valores individualistas. Cada vez mais, essa lógica se instala desde a mais tenra idade.

Nesse cenário, existem vozes dissonantes, que defendem para a primeira infância um projeto político pedagógico em que haja lugar para a diversidade, a celebração da diferença, o diálogo e o encontro. A CLADE está fortemente comprometida com essa perspectiva, somando-se aos movimentos sociais, acadêmicos, sindicatos, professoras e professores que também a defendem. Como diz o pesquisador Peter Moss, cujo pensamento, obra e abertura ao diálogo inspiraram essa Consulta, a educação na primeira infância pode e deve ser concebida e vivida como um espaço de ética e

1 Relatora especial das Nações Unidas para o Direito à Educação entre 1998 y 2004

práticas democráticas. Não se trata aqui de defender uma lógica puramente dualista, como se todos os centros educativos estivessem classificados como um ou outro modelo. É claro que há matizes entre eles. Melhor dizendo, a intenção é observar de que maneira o princípio que Moss chama “ética do encontro” pode ocupar um lugar central e prioritário nas políticas e práticas escolares.

A ética do encontro consiste em tratar a alteridade respeitosamente, em vez de trabalhar para que as outras pessoas sejam iguais a nós. A questão da diferença e a maneira como essa é tratada na escola têm sido motivos de uma infinidade de debates que remetem novamente ao paradigma dominante da escola moderna.

De algum modo, cria-se o mito de um ou uma suposto/a estudante “educável”, que todos os/as demais deveriam seguir. Se alguém não tem esse perfil imaginado, deverá se adaptar, apagar suas diferenças e tratar de ser como o modelo esperado.

O nó central estaria na própria noção moderna de “normalidade”, que foi amplamente estudada pelo pensador francês Michel Foucault. Para ele, a modernidade tem inventado e multiplicado grupos e coletivos que não estariam entre os tão desejáveis “normais”, listando categorias tão diversas como desconexas: as pessoas com necessidades especiais, psicopatas em todas as suas tipologias, rebeldes, pouco inteligentes, estranhos/as, homossexuais, miseráveis. A pergunta seria como toda essa lógica se manifesta na escola, e como a escola vem respondendo à diversidade.

Skliar y Duschatzky (2001) fizeram essa pergunta no seu estudo sobre o tema e encontraram três discursos predominantes, com implicações marcadas nos sistemas educativos. O primeiro seria “o outro como fonte do mal”, modelo predominante no século XX. Nesse caso, a violência estaria na forma como se constrói a imagem de cada coletivo. Esse binarismo foi o pilar fundacional da América Latina, decisivo no extermínio das culturas indígenas, ou na integração das/os migrantes no período colonial. Uma escola unificadora, sem espaços para as diferenças.

No segundo discurso, os autores nomeiam o “outro como sujeito pleno de um grupo cultural”, ou seja, são espécies de coletivos “imaginários”, já que se consideram os conjuntos de diferentes como se fossem grupos fechados e homogêneos, quando na verdade não o são.

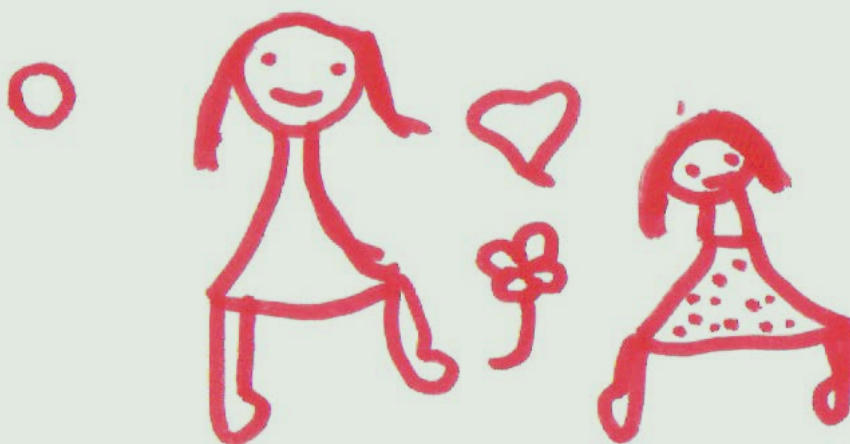
Essa concepção é a base da perspectiva multiculturalista já bastante criticada e revista à luz dos debates contemporâneos. Na escola, uma forma de expressão desse

discurso se dá por meio da folclorização. As diferenças estão nos livros de texto ou nas festas escolares, mas na verdade não são vividas na escola. Finalmente, o terceiro discurso identificado pelos autores se refere ao outro como alguém que se deve tolerar, perspectiva que traz grandes riscos, pois estimula a criação de guetos e indiferença, debilitando o diálogo.

É interessante notar que em todos os discursos identificados predominam as práticas excludentes que apagam, invisibilizam ou exterminam de certo modo todas as pessoas que não se enquadram no padrão normal esperado.

Em outro contexto, Callirgos (1995) chama a atenção sobre a necessidade de considerar uma categoria adicional às discriminações amplamente estudadas por motivos raciais, de gênero e socioeconômicos. Poder-se-ia dizer que se trata da discriminação contra quem não se ajusta ao socialmente aceitável num momento dado. A discriminação por fobia à diferença se produz quando existe um modelo ideal vigente a que a pessoa discriminada não se ajusta.

Em todos os casos, existe uma condição de debilidade identificada ou propiciada em torno da pessoa que é discriminada e, portanto, uma relação de poder desigual. A debilidade é



castigada, por isso tem que haver agressividade. Para Callirgos o “horror pelas diferenças” é a característica central da cultura escolar que engloba todos os tipos de discriminação.

Essas ideias estão na raiz dessa Consulta sobre Discriminação. É importante identificar as disposições duradouras e estruturais que estão instaladas e funcionam como meios para produzir e reproduzir relações de dominação e hierarquias. Ou seja, é necessário identificar as disposições que definem, na interação, a produção do exercício de poder de uns sobre outros mediante negação, discriminação ou domínio. Para Callirgos, a escola como existe hoje, especialmente com seu mecanismo de prêmio e castigo, acaba sendo propícia para que esse tipo de relações se desenvolva.

Por outro lado, é essa mesma escola que pode atuar para transformar as lógicas vigentes, sendo ela mesma um espaço de reconhecimento da diversidade, de fortalecimento das identidades, de convívio harmonioso, solidariedade, promoção de interesse pelo conhecimento e criatividade.

Como mencionamos anteriormente, promover a ética do encontro, da convivência e dos direitos humanos. Nessa Consulta, o desafio é justamente indagar como a comunidade educativa percebe essas lógicas e como elas se manifestam na vida escolar.



K.A., EF (Baixa Grande)

A discriminação na infância: breve nota histórica

É interessante notar que a preocupação com a infância com finalidades que lhe são alheias, como o desenvolvimento econômico, a produtividade e outras tão em voga hoje, não é uma novidade histórica. Ao analisar o desenvolvimento dos discursos sobre a infância que se teve nos Congressos Pan-Americanos da Criança e do Adolescente² - importante marco nos debates sobre a infância - Iglesias (1998) comenta como os conceitos de infância influenciaram o desenho das políticas públicas, incluídas as educativas, as migratórias ou as de segurança cidadã em todos os países americanos.

Durante o século XX, com a noção de infância construída pelos prismas do racismo numa primeira fase, e da infância desvalida e pobre numa segunda, até uma visão da infância como perigo social numa terceira, os Estados sempre estiveram afastados dos sujeitos de sua suposta preocupação. Durante as primeiras décadas do século passado, esteve vigente um conceito dual da infância pela qual, por um lado, estava a criança americana impura (mestiça, indígena, negro-africana) e, por outro lado, a criança ideal (europeia, viril, estoica, branca, sã de corpo e alma e culta). A tarefa então que assumiram os governos para impulsionar o desenvolvimento do continente foi o da eugenia ou melhoramento étnico-racial, estratégia de médio prazo que orientou as políticas de migrações nos países e as atenções para a infância.

“ Não pouparam esforços para tratar de alimentar, educar, sanear e polir a infância americana. Não restou um único aspecto parcial que não fosse atacado...O esforço era descomunal...Era necessário mudar a matriz, a “semente” para poder obter os frutos desejados (Iglesias, 1998) ”

A “pureza racial” esteve na base dos conceitos e das políticas que foram traçadas. Com o passar dos anos, a preocupação pela criança indígena e negro-africana se soma à preocupação pelas/os imigrantes asiáticas/os.

² O Congresso Pan-Americano da Criança e do Adolescente é um órgão do Instituto Interamericano das Crianças e Adolescentes, instância da OEA cujo objetivo é promover o intercâmbio de experiências e conhecimentos entre os Estados-membros do Sistema Interamericano. Além disso, é um referente concreto dos avanços e estancamentos das políticas para a infância nas Américas e, na medida do possível, um foro interamericano para sua formulação. Os Congressos se realizam a cada cinco anos. O primeiro foi no ano de 1916, na Argentina, e o último aconteceu de 10 a 12 de dezembro de 2014 no Brasil.

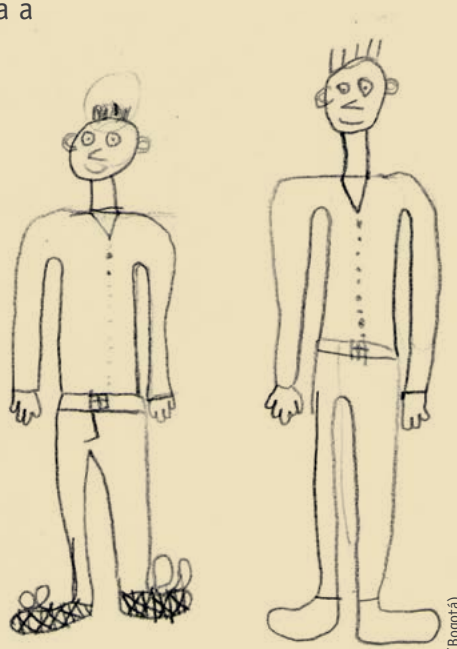
No caso das políticas educativas, essas premissas tinham implicações concretas. Utilizando o índice de “criança normal” europeu, as/os educadoras/es deveriam medir e comparar o desenvolvimento físico e mental de suas e seus estudantes. Estabeleceram-se medidas de proteção às crianças mais aptas, a fim de constituir uma elite, e a classificação escolar para selecionar e separar os mais aptos dos demais. Alguns países destacaram a necessidade de criar creches e jardins de infância para a primeira infância como medida de aproximação às famílias, de promover a educação higiênica. As escolas para mães foram propostas para transmitir às mulheres o conceito da higiene como proteção para a “raça”. (Iglesias, 1998).

A análise que Iglesias realiza dos discursos sobre a infância nos Congressos Pan-Americanos da Criança é útil para a compreensão do impacto do racismo sobre as políticas dirigidas à infância desde o início do século XX, sobre a exclusão, a discriminação e o afã de distinção que foram instalados no senso comum e no imaginário social sobre a infância.

Conhecer a origem desses conceitos e sua argumentação permite observar, com o distanciamento temporal, o que permanece como estrutura na função pública, na definição de prioridades e o que se erige como obstáculo para adequar as práticas ao enfoque de direitos humanos, em particular na educação.

Porém, a eugenia não tem sido o único motor para a definição das políticas públicas para a infância, em particular as educativas e de saúde. A preocupação dos Estados se centrou na infância urbana, pobre e imigrante do campo, que habita as ruas das cidades a partir da segunda metade do século XX. Essa preocupação é um impulso para a ampliação da cobertura dos sistemas educativos e a desigualdade entre as qualidades das escolas.

Paralelamente à distinção e à discriminação orientada a estabelecer uma elite no interior das escolas, organiza-se um sistema com o mesmo objetivo, em nível macro, entre as escolas.



(Bogotá)

O que se entende como discriminação na legislação internacional

Todas as formas de discriminação são uma grave violação aos direitos humanos, e os Estados devem tomar medidas para a superação imediata das formas persistentes. Esse princípio está presente em todos os tratados e declarações de direitos humanos, e vem sendo observado por um conjunto de organismos em nível internacional.

A Observação Geral 20 do Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais ilumina o que se entende por discriminação na perspectiva dos direitos humanos, destacando que:

“ *A não discriminação e a igualdade são componentes fundamentais das normas internacionais de direitos humanos e são essenciais para o gozo e o exercício dos direitos econômicos, sociais e culturais* ”

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, já afirmava:

“ *Toda pessoa tem todos os direitos e liberdades, sem distinção alguma de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de qualquer outra índole, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição* ”

Isso voltou a ser afirmado no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) e nas múltiplas Convenções que o Sistema das Nações Unidas tem realizado, e que nossos países de América Latina e Caribe têm posto em andamento.

A Observação Geral 20 destaca que:

“ *Por discriminação se entende toda distinção, exclusão, restrição ou preferência, ou outro tratamento diferente que direta ou indiretamente esteja baseado nos motivos proibidos de discriminação, e que tenha por objetivo ou resultado anular ou menosprezar o reconhecimento, gozo e exercício, em condições de igualdade, dos direitos reconhecidos no Pacto. A discriminação também compreende a incitação, a discriminação e o acoso* ”

Em relação ao campo educativo, a Convenção relativa à Luta contra as Discriminações na esfera do Ensino (UNESCO, 1960) apresenta uma definição em sintonia com essa Observação Geral antes mencionada, e detalha a proibição a:

“ *Destruir ou alterar a igualdade de tratamento na esfera do ensino; excluir uma pessoa ou um grupo do acesso aos diversos graus e tipos de ensino; limitar a um nível inferior a educação de uma pessoa ou de um grupo; instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos; ou colocar uma pessoa ou um grupo de pessoas em uma situação incompatível com a dignidade humana* ”

Outro princípio fundamental destacado pelo Comitê é o de que:

“ *A proibição da discriminação (...) não está sujeita nem a uma implantação gradual, nem à disponibilidade de recursos, e se aplica plena e imediatamente a todos os aspectos da educação, abrangendo todos os motivos de discriminação rejeitados internacionalmente* ”
(Comentário Geral 13).

A Observação se refere especialmente a três questões chave. A primeira é a existência e a persistência da discriminação sistêmica.

“ *Fortemente arraigada no comportamento e na organização da sociedade, que pode consistir em normas legais, políticas, práticas ou atitudes culturais predominantes no setor público ou privado, que geram desvantagens comparativas para alguns grupos e privilégios para outros* ”

A segunda é a discriminação múltipla. Sobre esse aspecto, os movimentos sociais têm avançado no conceito de interseccionalidade, reconhecendo que as discriminações por raça, gênero e classe se somam e, quando cruzadas, agravam-se. Para os movimentos sociais, é de extrema importância que a luta pela não-discriminação reconheça a inter-relação desses fatores, o que permite que se tenha uma melhor compreensão da problemática da discriminação e que se desenhem políticas e planos mais acertados, posicionando melhor o papel dos sistemas educativos para a sua superação.

Outra questão chave que a Observação Geral 20 apresenta se refere às ações positivas, ou ações afirmativas, como são conhecidas na Declaração e no Programa de Ação de Durban. Essa Observação entende por ações positivas as “medidas especiais de caráter temporal que estabeleçam diferenças explícitas baseadas nos motivos proibidos de discriminação”, e afirma a legitimidade e a importância dessas para a erradicação da discriminação substantiva, “sempre que suponham uma forma razoável, objetiva e proporcionada de combater a discriminação de fato, e se deixem de aplicar uma vez obtida a igualdade substantiva e sustentável”. Ainda que a Observação mencione o caráter temporal dessas medidas, reconhece que há exceções:

“*algumas medidas positivas talvez devam ter caráter permanente, por exemplo, a prestação de serviços de interpretação aos membros de minorias linguísticas e às pessoas com deficiências sensoriais.*”

Apesar da ampla ratificação dos distintos instrumentos internacionais já mencionados pelos Estados da América Latina e Caribe, múltiplas formas de discriminação persistem no nosso continente, em particular no interior das escolas – e aqui falamos de centros educativos de todos os níveis. A discriminação se manifesta não apenas como causa do menor acesso à escola por determinados grupos ou pessoas, mas também atravessa todos os aspectos da realização desse direito. Ainda que o enfoque dessa Consulta tenha recaído nas relações e lógicas predominantes no interior dos centros educativos, se reconhece que as múltiplas formas de discriminação afetam as mais diversas dimensões dos sistemas educativos.

Como exemplos, podemos recordar que a ausência de escolas, professoras e professores, materiais, equipamentos e infraestrutura adequada se observam especialmente nas comunidades de zonas rurais e ribeirinhas, em comunidades indígenas, nas áreas quilombolas e nas periferias das cidades. A localização geográfica se apresenta como fator de discriminação e se cruza com a discriminação da população com menores rendimentos, que são a maioria das pessoas que habitam o campo e as periferias.

Além disso, para as pessoas de menores rendimentos, a educação é inacessível também financeiramente. Embora as Constituições Nacionais garantam a gratuidade, isso não se efetiva na maioria dos países. A falta de gratuidade se expressa não somente na cobrança de mensalidades, mas também na cobrança de matrículas, uniformes, transporte, materiais escolares e alimentação, impossibilitando que um grande número de pessoas goze o direito à educação.

Viola-se também o direito de acesso à escola por discriminação de gênero, especialmente quando se nega esse direito ou se expulsam as estudantes das escolas, porque elas se casam ou engravidam precocemente. Além disso, expulsam-se das escolas crianças, adolescentes e jovens com HIV, em virtude da enorme falta de informação, por temor ou preconceito. Outro exemplo é o das pessoas migrantes, que encontram sérios obstáculos para o acesso à escola. Elas/os são discriminadas/os desde sua entrada. Apesar da garantia que os marcos jurídicos legais internacionais oferecem a todas e todos, com ou sem papéis, encontram-se muitos obstáculos para que ingressem nas escolas, como a exigência de documentos que muitas vezes não têm, ou a indiferença de diretoras/es das escolas e professoras/es, devido ao fato de que essas pessoas falam outro idioma.

As pessoas com deficiência constituem atualmente um dos grupos mais discriminados nos sistemas educativos. Frequentemente, a escola lhes nega a matrícula argumentando não ter condições de atender a suas necessidades. Outras vezes, as/os aceita, mas não lhes oferece as condições necessárias, como material no sistema Braille, espaço físico adequado para cadeiras de roda, ou docentes preparados/as para acolher essas pessoas.

Uma educação que discrimina é uma educação que viola frontalmente o preceito de aceitabilidade da educação. A discriminação se manifesta no rechaço, na folclorização, no desprezo pela história e pela cultura de crianças afrodescendentes, indígenas, migrantes e crianças que vivem no campo, entre outras.

Também discrimina (e é inaceitável) a educação que promove currículos e práticas que consolidam estereótipos de gênero e a inequidade entre homens e mulheres, perpetuando o sexismo e os valores do patriarcado na escola e fora dela.

Em relação às pessoas afrodescendentes, vale destacar que das 150 milhões que vivem na nossa região, 92% se encontram abaixo da linha da pobreza. Constata-se que a escola não oferece referências positivas sobre o continente africano, presentes ou passadas, e enfatiza a miséria, a fome, as enfermidades e a escravidão. Falta muito para que se reconheça e se relate a riqueza e o valor de sua história, sua cultura, tradições, descobertas e legados científicos. Isso também acontece com os povos indígenas. Igualmente a história e a cultura das e dos migrantes são sumamente desvalorizadas.

Entre as 50 milhões de pessoas indígenas que vivem em América Latina e Caribe, 90% vivem em condições de pobreza. Queremos salientar que contribuir com uma

sociedade igualitária e não-discriminatória significa construir espaços verdadeiramente interculturais, orientados pelo diálogo entre as distintas cosmovisões, em pé de igualdade e pelo debate aberto de conteúdos e princípios. A educação intercultural não é uma modalidade que se orienta e se restringe às chamadas minorias. Pelo contrário, deve dirigir-se ao conjunto da sociedade e ser um princípio orientador de todo projeto político pedagógico. Em vez de impor um modelo ao outro, àquele que se considera diferente, a educação deve construir-se coletivamente, em processos de intercâmbio e aprendizagens a partir das diferenças e em ambientes em que todas as tradições culturais e intelectuais sejam reconhecidas.

Finalmente, a discriminação também tem relação com a ausência de conexão dos currículos, processos, tempos e espaços às necessidades das e dos estudantes, considerando que a escola deve estabelecer um diálogo com os sujeitos presentes, de acordo com seus contextos culturais e sociais. Isso é comum, por exemplo, quando a escola não considera ou rechaça as meninas grávidas, ou que já são mães, ou quando não consegue reconhecer e dialogar com o meio rural ou a população originária e suas culturas específicas, tempos e espaços particulares.

Ainda que as práticas discriminatórias sejam gravíssimas no continente, prevalece uma tendência à sua invisibilidade e à negação do racismo, do sexismo e das múltiplas formas de discriminação e de suas consequências. Isso aprofunda a desigualdade e as violações dos direitos fundamentais, econômicos, sociais e culturais.

A negação da discriminação tem relação com o incômodo gerado pelo reconhecimento de si mesmo/a ou pelo reconhecimento da sociedade em que se vive, como racista e discriminadora, e com dificuldades de reconhecer a diferença como ponto de partida para que se possa chegar a sociedades igualitárias.

Na América Latina e no Caribe, prevalece o que se reconhece como o “mito da democracia racial”, preceito que manifesta que não há discriminação no continente e que a problemática está superada. A negação da discriminação também se relaciona com o incômodo que cria a noção de conflito e conflitividade, a dificuldade de reconhecer que o conflito é legítimo e sua resolução não-violenta é um desafio, além de reconhecer a pluralidade e o debate como traços determinantes da democracia.

Esta Consulta reconhece, além disso, que os processos discriminatórios têm início na primeira infância, e que as crianças pequenas já interiorizam a discriminação e começam a manifestá-la e praticá-la. Glenda Mac Naughton (2009) defende que ambientes de

educação na primeira infância contribuem com a forma com que cada criança entende, sente, julga e vive o racismo. “Temos firme convicção de que o desenvolvimento de pedagogias antirracistas requerem educadores/as que posicionem e nomeiem os efeitos e implicações do racismo na vida das crianças e em suas próprias vidas”. Esta Consulta não só está de acordo, mas também quer contribuir para isso.

A autora recorda que crianças e pessoas adultas negociam suas identidades sociais em meio a contextos locais particulares – como é o caso de um determinado centro educativo – que, por sua vez, influenciam os contextos sociais, históricos e políticos mais amplos, até mesmo os nacionais e internacionais. A persistência de lógicas discriminatórias vistas na perspectiva de docentes, estudantes, funcionários/as, mães e pais, assim como suas implicações e respostas, é tema de nossos próximos capítulos.



G. (Lima)



F
C



O que fizemos?

Notas sobre a metodologia



“ *Todas as crianças têm direito a expressar livremente suas opiniões sobre questões que lhe afetam e ter essas opiniões levadas em consideração* ”
Artigo 12, Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (1989)

A Consulta sobre Discriminação na Educação na Primeira Infância adotou como método a investigação qualitativa, com grande ênfase na percepção das crianças sobre a discriminação nas instituições educativas, e também levou em conta o ponto de vista das e dos profissionais da educação, das e dos prestadores/as de serviço das escolas, assim como das mães e pais de família.

Uma das características desse tipo de pesquisa é que o pesquisador ou pesquisadora busca entender as pessoas a partir de suas próprias referências e, em tal sentido, todas as perspectivas são importantes. Dessa forma, é uma tarefa essencial captar como as pessoas percebem, interpretam, narram e vivem as situações cotidianas.

Esse estilo de pesquisa se caracteriza pela utilização de uma variedade de estratégias, com vistas a apreender a perspectiva dos sujeitos nela implicados. Para a CLADE, isso é fundamental, em especial considerando a necessidade de identificar as distintas formas de linguagem usadas por cada participante. Tendo em conta os objetivos da nossa investigação, optou-se por trabalhar com crianças de 4 e 5 anos, que estão em escolas de educação na primeira infância; de 6 a 8 anos, que estão no ensino primário; e com as pessoas adultas de suas escolas.

Consideramos essa pesquisa um estudo de caso múltiplo, realizado em três países de América Latina e Caribe: Brasil, Colômbia e Peru. Em cada um deles, realizou-se a consulta em uma cidade grande e em outro município considerado pequeno, comparado à média nacional. Em Colômbia, aplicou-se a consulta em escolas de Bogotá e Cartagena. No Peru, as cidades foram Lima e Urubamba (*Cusco*). No Brasil, trabalhou-se em Fortaleza (*Ceará*) e Baixa Grande (*Bahia*). Como critério de eleição das cidades, levou-se em conta a prevalência de alguma forma de discriminação considerada particularmente relevante em cada país.

Em cada uma das seis cidades, visitaram-se duas escolas, uma de educação pré-escolar (entrevistando crianças de 4, 5 e 6 anos) e uma de primária (entrevistando crianças de 6, 7 e 8 anos). A faixa exata de idade das crianças que estão no nível pré-escolar e no primário teve pequenas variações dependendo da legislação educativa de cada país. A seleção dos centros educativos tomou por base os seguintes critérios:

- Pertencer à rede pública.
- Ser um centro educativo representativo da realidade da cidade, ou seja, que não seja considerado um centro “modelo”, nem um centro extremamente problemático.
- Idealmente, um centro educativo que tenha constituído alguma relação com o fórum nacional membro da CLADE, que permita maior confiança e a continuidade do diálogo *a posteriori*.

Entrevistaram-se os seguintes sujeitos da comunidade educativa:

- **Crianças:** em cada cidade, consultaram-se crianças de duas salas de primeira infância e outras duas de primária. Ou seja, quatro salas de aula por cidade. O número total de crianças consultadas variou de acordo com o tamanho de cada sala.
- **Professoras e professores:** participaram da consulta quatro professoras e professores por escola, incluindo obrigatoriamente aqueles/as das salas consultadas.
- **Diretora ou diretor e coordenadores/as pedagógicos/as:** participaram da consulta a diretora ou diretor de cada escola e/ou sua coordenação pedagógica. Em geral, foram dois/duas por cidade e quatro por país.
- **Outros/as profissionais da educação:** em cada escola, entrevistou-se uma pessoa responsável pela limpeza da escola e outra da portaria, ou quem estava encarregado/a de organizar a entrada e a saída das crianças dos centros educativos. Optou-se por selecionar profissionais que tinham muito contato com as crianças.
- **Mães, pais e responsáveis:** participaram da consulta quatro mães, pais ou responsáveis por cada escola, cuja seleção foi aleatória.

O levantamento de dados teve como base quatro grandes estratégias metodológicas:

- A – Diagnóstico:** análise dos marcos legais, políticos e de financiamento para o acesso à educação infantil ou inicial, e para os primeiros anos da educação primária, que configuram a transição de uma etapa a outra em cada um dos países.
- B – Trabalho de observação:** a partir de uma orientação, observação de traços centrais do espaço e do tempo escolares;

- C – Entrevistas a pessoas adultas da comunidade educativa:** entrevistas a professores/as, diretores/as, trabalhadores/as da escola (responsáveis pela limpeza e pela segurança da entrada), mães e pais.
- D – Dinâmicas participativas com crianças:** variedade de dinâmicas de jogos pertinentes a suas faixas etárias ou a ambos os grupos: crianças de 4 a 5 anos e também crianças de 6 a 8 anos.
- E – Debate dos dados com as comunidades educativas:** discussão dos dados preliminares com as escolas participantes.
- F – Debate e reflexão com representantes dos foros e coalizões que integram a CLADE, nos países onde há membros da Campanha.**

A escuta às crianças

A escuta às crianças é um ponto a destacar deste estudo, que se sustenta nas pesquisas e nas discussões teóricas anteriores. Todas as pessoas se constituem como tais na interação com o meio físico e social em que estão inseridas. As crianças se apropriam de conhecimentos, habilidades, costumes e valores que circulam nos espaços em que se desenvolvem. Seus discursos sobre a discriminação revelam suas apropriações sobre o tema e estão presentes nos ambientes e momentos que lhes são mais significativos.

Recolhendo o conceito de *habitus* que desenvolve Bourdieu (1984), ao estudo interessou identificar em que medida as disposições e propensões para pensar, sentir e atuar de maneira discriminatória já estão instaladas nas crianças pequenas.

Ao mesmo tempo, seguindo esse mesmo conceito, interessou identificar aqueles fatores que, na interação, vão transformando tal *habitus*, criando outros valores que construam um senso comum distinto.

Em geral, a escola é o lugar de socialização mais importante para as crianças, depois da família. A essa idade tão pequena, são poucas as experiências adicionais em que têm que interagir com outras pessoas. Por isso, trazem consigo o construído em família para, na interação com seus pares e com as pessoas adultas da comunidade educativa, irem assimilando a ordem social, formando os esquemas mentais para a elaboração de juízos e construindo valores. Nessa interação, posicionam a si mesmas e

ao entorno social, aceitam as diferenças sociais e as hierarquias, ou seja, constroem as relações de poder que dão forma à discriminação como parte do senso comum.

A escuta às crianças é fundamental para conhecer como se constroem práticas sociais, esquemas mentais e percepções. Na base dessa essencialidade, está a consideração de que as crianças são atores sociais ativos na legitimação e na reprodução da ordem social, mas também no seu questionamento e na sua mudança.

É por isso que este exercício de escuta amplia o reconhecimento e a compreensão sobre a discriminação, já que traz novas informações com outros pontos de vista, que se formam na interação de uma nova geração de seres humanos.

Diversas pesquisas realizadas com crianças, incluídas as pequenas, de 3 anos ou mais, demonstraram sua capacidade para identificar e comunicar seus sentimentos e opiniões sobre os temas que diretamente lhes dizem respeito. Sempre que sejam oferecidas as condições adequadas, as crianças poderão falar de suas experiências, incluindo as situações de discriminação.

Pesquisar os sentidos e os significados que as crianças atribuem a situações de sua vivência é uma tentativa de romper com as concepções dominantes que consideram que as crianças não falam. Elas podem falar não só do seu mundo, mas também do mundo adulto e da sociedade (Gomes, 2008).

As experiências de pesquisa baseadas na escuta de crianças, especialmente as mais novas, são recentes. Entretanto, a pouco mais de vinte anos da Convenção dos Direitos das Crianças, rito que marca uma transformação no conceito da infância como ator social sujeito de direitos, tem-se já uma bagagem de estudos em que as participantes fundamentais são as crianças, e nos quais o interesse se volta a captar suas percepções e opiniões.

Este estudo faz parte dessa tendência. O enfoque inovador está na abordagem dos/das pesquisadores/as que centram seu objetivo em escutar as crianças e, para isso, organizam seu estudo com estratégias apropriadas para captar essas vozes (Campos, 2008).

Assim, o uso de mecanismos de expressão adequados à idade e a especial consideração das experiências prévias que são mais significativas, como o desenho, foram considerados. As pessoas adultas da comunidade educativa, muitas vezes, não têm acesso a essas informações, já que não dão suficiente valor à escuta e não constroem canais adequados para ela. No entanto, na interação cotidiana com as crianças, a partir

do *status* privilegiado do poder hierárquico que lhes é concedido nas escolas, influenciam a construção de significações e percepções das crianças sobre seu lugar na sociedade.

Por isso, este estudo incluiu as pessoas adultas da comunidade educativa, que foram entrevistadas a partir de um questionário que será apresentado na próxima seção. Cabe ressaltar que se indagou às pessoas adultas das comunidades educativas que participaram desse estudo sobre se acreditavam que as crianças na primeira infância eram capazes de expressar suas opiniões e interesses, e se essas opiniões e interesses deveriam ser considerados. 88% responderam que sim, acreditavam nessa capacidade de expressão e que os interesses e opiniões sim deveriam ser considerados. Entretanto, 6% reconheceram a capacidade de se expressar dessas crianças, mas consideraram que suas opiniões não deveriam ser consideradas. Finalmente, 4% não acreditavam na existência dessa capacidade de expressão e, portanto, afirmaram que suas opiniões não deveriam ser consideradas. Isso significa que o contexto geral das escolas estudadas é favorável ao diálogo entre crianças e adultas/os da escola: professores/as e funcionários/as em geral.

Para a execução deste estudo, desenvolveram-se quatro estratégias centrais, que foram aplicadas tanto nos grupos de crianças de 4, 5 e 6 anos, como nos grupos de 7 e 8 anos. Mais adiante, podem-se ver os detalhes de cada uma. Em todas, um/a pesquisador/a conduziu as atividades, enquanto outro/a registrou. Todas/os foram orientadas/os a que sempre explicassem às crianças o que estavam fazendo na sua escola, que estavam ali para conhecê-las e escutar suas opiniões sobre a escola. Além disso, as crianças foram sempre convidadas a participar das dinâmicas, respeitando-se a sua vontade de participar ou não.

Em todas, definiam-se os nomes por sorteio.

A) Apresentação dos/as pesquisadores/as e crianças

Em cada sala, dividiram-se as crianças em pequenos grupos de quatro, escolhidos por sorteio e com número proporcional de meninos e meninas, em um local previamente escolhido para elas. Pediu-se que fizessem **dois desenhos**: (1) Que desenhassem a si mesmas; (2) Que se desenhassem com seus/suas colegas de classe.

Em seguida, as crianças são estimuladas a fazer comentários a partir de perguntas das/os pesquisadoras/es.

- O que você gosta e o que não gosta de fazer na escola?

- Quem são seus melhores amigos ou amigas, e se podem descrevê-las/os.
- Se já aconteceu de seus companheiros fazerem algo que os/as deixassem muito alegres, ou algo que os/as deixassem muito tristes.

Caso relatem algum tipo de discriminação, pergunta-se às crianças qual sua opinião sobre o que aconteceu e o que fizeram a respeito.

B) Apresentação da instituição pelas crianças (4 duplas)

Sorteiam-se quatro crianças de cada classe, em proporções iguais de meninos e meninas, para apresentar toda a escola, e essas escolhem um companheiro ou companheira para que realizem juntas/os essa atividade, formando assim quatro pares. Em cada ambiente, solicita-se que digam:

- O que fazem ali;
- Se nesse lugar aconteceu alguma coisa que os/as deixou felizes ou alguma coisa que os/as deixou tristes.

Caso relatem algum tipo de discriminação, pergunta-se às crianças qual sua opinião sobre o que aconteceu e o que fizeram a respeito.

C) Fotografias tiradas pelas crianças (4 pares)

Sorteiam-se quatro crianças de cada sala, em proporções iguais de meninos e meninas, para tirar fotos de seus amigos e amigas. Eles/as escolhem um companheiro ou companheira para realizar juntas/os essa atividade, formando assim quatro duplas.

No recreio, cada dupla deverá tirar fotos de quatro amigos ou amigas, cada integrante do par tira fotos de dois amigos ou amigas, não importando que se repitam as pessoas fotografadas. O importante é que cada dupla escolha livremente quem querem fotografar. Depois de tirar as quatro fotos, enquanto o pesquisador ou pesquisadora B faz anotações sobre tudo, o outro ou outra (A) mostra a cada dupla cada uma das fotos tiradas e lhes pergunta:

- Por que escolheram esse companheiro ou companheira, pedindo para que falem um pouco dele ou dela.

- Como é.
- O que a criança gosta ou não gosta na pessoa escolhida.
- O que gosta ou não gosta de fazer com essa pessoa.

- Há alguém de quem não tirariam fotos? Por quê?

Caso relatem algum tipo de discriminação, pergunta-se às crianças qual a sua opinião sobre o que aconteceu e o que fizeram a respeito.

D) Estórias para completar

Em cada sala, dividem-se as crianças em ao menos dois grupos de cinco, escolhidos por sorteio e em proporções iguais de meninas e meninos. Os/as entrevistadores/as narram alguns inícios de estórias e pedem ajuda às crianças para que inventem o final.

Em seguida, sugerem a elas um novo final para a estória, que ressalta uma situação de discriminação, e voltam a perguntar o que pensam a respeito. A idade da personagem se ajusta de acordo à idade do grupo.

ESTÓRIAS PARA COMPLETAR

1. Discriminações étnico-raciais

João é um menino de 7 anos e é negro. Todos os dias, a mamãe de João o leva para a escola. Ali, não há muitos meninos negros. Hoje no recreio, ninguém quis brincar com ele.

Primeira pergunta:

- Como se pode completar essa estória?

Depois de escutar as possibilidades apresentadas pelas crianças, o narrador continua dizendo: “e se na estória um dos companheiros gritasse ao João: ‘Vá embora daqui, negrinho!’”.

- Como João ficaria?

- O que você pensa sobre o que o companheiro do João gritou?

2. Discriminações de gênero

Ana é uma menina de 5 anos. Ela gosta de ir à escola. O que mais gosta de fazer é brincar na hora do recreio. Mas, hoje, quando ela e uma amiga quiseram jogar futebol, somente havia meninos.

Primeira pergunta:

- Como se poderia completar essa estória?

Depois de escutar as possibilidades apresentadas pelas crianças, o narrador segue dizendo: “e se na estória os meninos dissessem que não, que elas não podiam jogar. As meninas perguntassem por que e eles respondessem: ‘Porque são meninas?’”.

- Como ficariam as duas meninas?
- O que você acha do que aconteceu?

3. Discriminações de pessoas com necessidades especiais

Cecília é uma menina de 8 anos e anda em cadeira de rodas porque não pode caminhar. Hoje é o seu primeiro dia numa escola nova. Sua mãe disse que ela estava feliz porque poderia se mover no interior da escola com a sua cadeira de rodas. Mas, Cecília está preocupada.

Primeiras perguntas:

- Como se poderia completar esta estória?
- Por que você acha que a Cecília estava preocupada?

Depois de escutar as possibilidades apresentadas pelas crianças, o narrador segue dizendo: “e se na estória os companheiros e companheiras se recusassem a ficar com ela no recreio porque não gostavam de empurrar a cadeira de rodas?”.

- Como a Cecília ficaria?

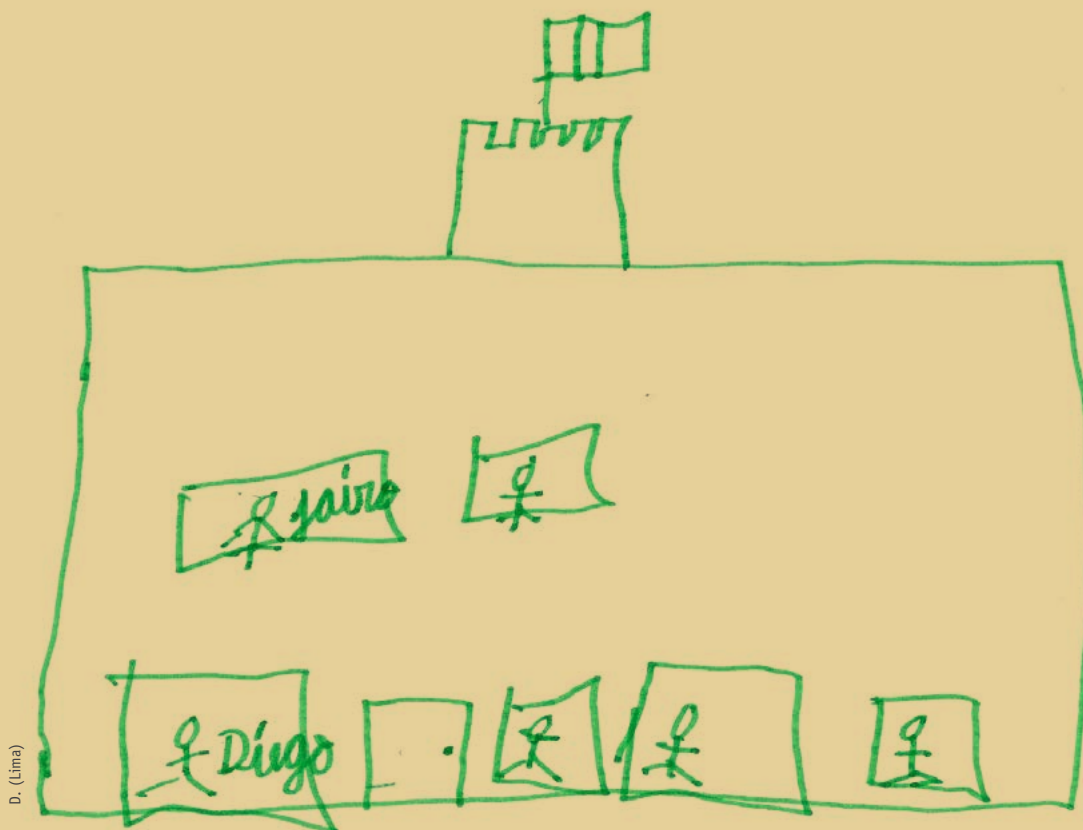
- O que você acha do que aconteceu?

4. Outras discriminações

André é um menino de 4 anos e todos os dias sua mãe o leva à escola. Ele prefere não ir, quer ficar em casa porque na escola quase não tem amigos e amigas, ninguém gosta de brincar com ele, dizem que é estranho e até mesmo batem nele.

Perguntas:

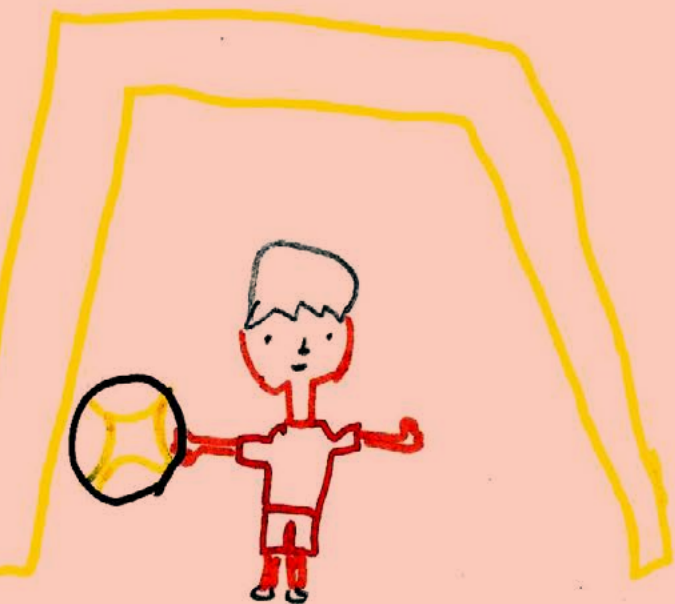
- Por que será que os meninos e meninas consideram André estranho?
- Como deve se sentir o André com essa situação?







N. (Lima)



E O QUE NOS CONTAM?

Nossos achados a
partir da Consulta

As crianças

Os dados analisados a seguir foram construídos principalmente por meio das estratégias utilizadas com as crianças nesta Consulta: apresentação das crianças e de seus companheiros e companheiras por meio de desenhos e conversas, apresentação da escola por parte das crianças em rota escolar guiada por elas, fotografias das/os companheiras/os tiradas por elas, e um convite para sugerir complementos a estórias centradas em casos de discriminação contra crianças. Embora não estivesse previsto inicialmente, a quantidade de informação apresentada por eles/as sobre sua experiência escolar criou a necessidade de que essa informação se destacasse num tópico específico. Ele é apresentado antes do tema das percepções e opiniões das crianças sobre o tema em foco, a discriminação na educação na primeira infância, já que proporciona informação importante para conhecer, do ponto de vista das crianças, os contextos em que esse problema específico reside.

Em ambos os temas, damos prioridade às palavras das próprias crianças, tratando de ser o mais fiéis possível a suas formas particulares de expressão, e para que o leitor ou leitora também possa formular sua própria compreensão dessas declarações.

Sobre a sua experiência escolar

A importância da brincadeira

O que primeiro chama a atenção, pela presença e abundância de referências, é a importância da brincadeira para as crianças. Elas dizem que brincar é o que mais gostam de fazer na escola.

“Elas se divertem brincando com as amiguinhas, de pega-pega e esconde-esconde”

“Se divertem com os colegas”

“[Não gosto] quando termina o recreio, gosto mais quando brincamos”

Um menino do Peru resume:

“O que mais gosto na escola é brincar e o que menos gosto é não brincar”

Coerentemente, as crianças declaram que o que mais valorizam em seus companheiros e companheiras é compartilhar as brincadeiras:

“ Ela brinca o tempo inteiro, eu gosto disso ”

“ Ela gosta de brincar no pátio e de correr ”

“ Ela é demais, porque gosta de brincar comigo ”

Os/as bons/boas amigos/as são aqueles/as que brincam com elas, que gostam das mesmas brincadeiras e que expressam estarem felizes quando brincam com elas. Por outro lado, negar-se a brincar é causa de decepção, tristeza:

“ [Uma coisa que não gosto] é quando ela não quer brincar comigo ”

“ J.V. não brinca comigo ”

Na apresentação da escola aos entrevistadores/as, as crianças insistiram em mostrar as quadras esportivas, pátios e jardins em que acontecem suas brincadeiras e atividades. Esses são os lugares dos quais as crianças mais gostam na escola.

Outros estudos destacaram a grande importância que as crianças atribuem às brincadeiras na sua experiência escolar. A Consulta sobre a Qualidade da Educação Infantil, realizada no Brasil (Campos e Cruz, 2006), por exemplo, mostrou a unanimidade dos 48 grupos de crianças de quatro Estados brasileiros sobre o que não podia faltar numa creche ou pré-escola de qualidade: brincadeiras de qualidade e em quantidade suficiente, espaços adequados e permissão para brincar.

Levando em conta as condições reais observadas nas instituições focalizadas neste estudo, pode-se afirmar que poucas crianças têm, de fato, as condições necessárias para exercer esse direito de brincar. Em geral, as condições materiais (infraestrutura e jogos disponíveis) são precárias, e as práticas pedagógicas atuais não dão a devida importância à brincadeira.

Parece que não há um reconhecimento da brincadeira como uma atividade privilegiada para fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

A forte presença de conflitos e agressões físicas entre colegas

Há vários indícios de que algumas crianças batem em outras, especialmente os meninos nas meninas e os meninos maiores nos menores. Na Colômbia e Peru, isso é mais evidente. Em duas escolas de Bogotá, por exemplo, as crianças narram situações de violência, dizem que as crianças maiores não as deixam brincar e lhes dizem grosserias.

Quase todas as lembranças ruins sobre seus colegas se referem a um caso de briga ou violência física. Várias crianças disseram frases:

“ Eles nos batem ”

“ G. empurrou T. que se machucou ”

“ Às vezes, ela briga comigo e eu não gosto disso ”

Ao dar informações sobre os episódios que as deixaram tristes, as crianças quase sempre incluem casos de agressão física, como:

“ Um menino empurrou R. ”

“ Um menino me deu um tapa ”

“ Um menino me bateu ”

“ Ela me trata mal, me belisca, me bate, e me sinto mal ”

A presença da agressão é tão forte, que em duas cidades, Baixa Grande (Brasil) e Bogotá, as crianças citaram entre as qualidades de um bom amigo o fato de serem meninos fortes, que os protegem das agressões de outros colegas.

Essa necessidade de proteção foi citada tanto por meninas, quanto por meninos:

“ Quando alguém me bate, ele conta para a professora ”

“ Quando ela descobre que alguém quer me bater, então fecha, então fecha a porta ”

Além da violência física, as crianças também mencionam o mal-estar causado pelos insultos e fofocas entre colegas. Em Baixa Grande (Brasil), por exemplo, houve muitas queixas, como:

“ *Continua batendo nele, falando mal do amigo (referem-se a diversos insultos, como “diabo, desgraça, merda”, “marica, porco, cachorro”, “bruxa do 61”)* ”

“ *Inventaram uma piada dizendo que eu falava para ela ‘seca da moda’ [muito magra]* ”

Em geral, esses nomes incluem algum grau de discriminação. No entanto, em Bogotá, as meninas parecem mais sensíveis aos apelidos que se referem a sua aparência física, citando que algumas ficam tristes quando são chamadas de gorda.

Em vários lugares, a questão da violência entre crianças se mescla com as relações de gênero. Em uma escola de Bogotá, por exemplo, as meninas se queixam de que os meninos batem nelas e não as deixam fazer suas tarefas; em Cartagena (Colômbia), uma menina disse:

“ *;Você sabe que os homens são agressivos* ”

E em Urubamba (Peru), uma menina disse que os meninos batiam nas meninas e explicou que:

“ *sus padres les enseñan eso* ”

Enquanto uma menina disse que os homens são maus porque:

“ *Seus pais ensinam a eles* ”

E porque:

“ *Agarram as mulheres e batem nelas* ”

Parece, portanto, que as relações desiguais estabelecidas entre homens e mulheres em suas comunidades são percebidas pelas crianças e se expressam nas relações entre meninos e meninas no entorno escolar.

Os castigos e as repreensões de docentes

As crianças dos três países informaram sobre as repreensões de professores e professoras por não terem feito a tarefa, terem falado muito ou terem maltratado colegas, situação muito comum nas escolas, onde é habitual que a disciplina das crianças tenha um papel importante.

Essa situação é preocupante, já que as condutas típicas desse grupo de idade não são toleradas, enquanto oportunidades preciosas para o intercâmbio e o aprendizado entre as crianças são proibidas. M. C., uma menina de Baixa Grande, expressa essa restrição quando diz que em sua sala de atividades:

“ Não podemos fazer nada, somente fazer o dever e sentar junto à parede ”

Enquanto L. outro menino do mesmo grupo, disse que não gosta de:

“ Ficar em silêncio na sala de aula ”

Mas ainda mais preocupante é que as/os docentes usam ataques físicos ou verbais para que as crianças se submetam aos seus propósitos em relação ao comportamento ou rendimento escolar, como se observou.

Em uma das escolas de Baixa Grande (Brasil), um menino se refere indiretamente à violência sofrida no ano anterior quando diz que gosta da professora atual, porque:

“ Ela é boa, não nos bate, não nos castiga muito ”

Vários/as colegas seus descreveram o caso de uma professora que:

“ Beliscava e puxava o cabelo das pessoas ”

E também as castigava de muitas outras maneiras, como, por exemplo, dizendo que as deixaria sem recreio. Por meio de ameaças verbais:

“ *Dizendo que a gente não ia estudar no outro ano [ano seguinte], dizendo que nos expulsaria da sala e nunca mais seríamos alunos dela* ”

Durante a apresentação realizada pelas crianças de uma escola em Bogotá, também se referiram à violência docente: as crianças mostraram uma sala onde um professor teria deixado um menino trancado por mau comportamento.

As atividades mais valorizadas estão vinculadas a conteúdos de aprendizagem tipicamente escolar

Os locais das instituições educativas eleitos pelas crianças para serem mostrados às entrevistadoras e entrevistadores, em geral, são pátios, instalações esportivas, salas de informática, biblioteca, sala de multimídia e “sala de apoio³”.

Chama a atenção que não apresentem as suas próprias salas de aula, o que pode ser uma indicação de que esses espaços não têm um significado agradável ou interessante para elas.

De fato, quando falam sobre aquilo de que mais gostam em sua escola, as crianças manifestam que as atividades que mais apreciam são: desenho, pintura, ver filmes, brincar no computador, ver televisão e ler com as/os companheiras/os no recreio. Essas atividades de natureza predominantemente lúdica não são as mais privilegiadas nas escolas, nem as que se realizam com mais frequência. Não causa surpresa, então, que em uma escola de Bogotá, algumas crianças tenham dito que não há nada de que gostem ali, que aquele é “um lugar muito chato”.

As meninas parecem valorizar mais as atividades tipicamente escolares (copiar, escrever, resolver problemas, etc.), assim como o bom comportamento, que consideram necessário para realizá-las.

Entre essas atividades mais tipicamente escolares, tanto os meninos quanto as meninas parecem preferir a leitura, o que demonstra que esta é uma atividade agradável para muitas crianças.

³ Trata-se de uma sala que se utiliza nas escolas do Brasil para desenvolver atividades com estudantes com deficiência, transtornos generalizados e o desenvolvimento de altas habilidades/superdotação, oferecendo recursos de acessibilidade, estratégias que eliminem os obstáculos e sua plena participação na escola e na sociedade.

A valorização da beleza e da natureza

A apreciação da estética dos diferentes ambientes que formam a escola e, particularmente, da natureza, atraiu atenção considerável, o que em geral não é um aspecto destacado nas pesquisas com crianças. Outro exemplo é a Consulta sobre a Qualidade da Educação Infantil, citada anteriormente, em que se encontrou também o reconhecimento dessa dimensão, por meio das declarações de crianças de que a escola:

“ Tem que ser bonita ”

“ Ter quadro na parede para decorar ”

“ Não devem arrancar as flores ”

Em um dos colégios de Bogotá, por exemplo, as crianças dizem que desfrutam paisagens belas, com flores e cores, como o jardim, e não gostam de lugares feios, com cadeiras quebradas ou mau cheiro. Na mesma escola, um menino disse que não gosta quando atacam as árvores, e uma menina relata que fica triste “quando as plantas morrem”.

Num colégio de Lima, as crianças também expressam seu apreço pela natureza e sua beleza, mostrando duas vezes o jardim para as/os entrevistadoras/es, dizendo que gostam muito de ver as plantas e as flores.

Em Baixa Grande (Brasil), as crianças deram grande relevância ao fato de que a escola decidiu retirar uma mangueira que havia no pátio, com o finalidade de construir uma outra sala de aula.

Disseram que não gostaram dessa atitude, e que isso:

“ Deixou todos tristes, porque a árvore é a mãe natureza ”

E porque:

“ Trazia alegria, trazia um montão de gente que brincava com a gente, todo mundo brincava aqui ”

A importância da alimentação

Em Urubamba, possivelmente porque a situação socioeconômica das famílias das/os estudantes é mais precária, os alimentos parecem ser mais valorizados que em outros lugares. Esse tema está presente nas diferentes conversas das crianças: a comida da escola é citada como uma das coisas de que mais gostam. A “cantina” é vista como um lugar bom porque ali se compra comida, bom amigo é aquele que dá de comer, e uma menina disse que gosta quando sua colega lhe traz comida.

Novamente, manifesta-se a capacidade das crianças de dar-se conta dos elementos de sua realidade que são importantes.

As discriminações

O instrumento mais sensível para captar a discriminação entre as crianças era composto por quatro histórias curtas que as crianças, em grupo, foram convidadas a completar.

As três primeiras histórias abordavam situações de discriminação relacionadas às diferenças étnicas e raciais, de gênero e deficiência, enquanto a última não definia que características faziam com que a personagem fosse uma criança reprovada pelos colegas. Complementarmente, outras informações obtidas a partir de outras estratégias utilizadas com as crianças também se incluem nessa apresentação.

Discriminação étnico-racial

Este tipo de discriminação se identificou com maior ou menor intensidade entre as crianças brasileiras, colombianas e peruanas. Em todas as cidades incluídas nesta Consulta, houve grupos que, ao interatuar com o primeiro relato apresentado, justificaram o fato de que os colegas de João não quiseram brincar com ele:

“ Porque é negro! ”

“ Porque é negrinho! ”

Há grupos em que a discriminação não aparece diretamente, mas sim indiretamente: em Fortaleza, um menino disse que pensava que:

“ João era feio ”

“ Porque bateu no outro ”

Esse último fato não foi narrado, mas se supunha.

Em Bogotá, durante a atividade de tirar fotografias das/os companheiras/os de classe, dois meninos fizeram referência à discriminação étnica e racial para justificar porque se excluíam os colegas dessa atividade: uma destaca a discriminação que sofreu, informando que a colega que não tira foto dela lhe diz:

“ Coisas feias, como gorda F., como negra ”

Outro menino explicita sua discriminação, dizendo que não tira fotos de um colega:

“ porque é moreno e eu não gosto dos meninos de cor. ”

Na mesma cidade, as crianças expressaram claramente como essa discriminação é parte de sua história, dizendo que:

“ Os brancos tratam os negros como escravos ”

Como as pessoas, em geral, querem escapar à identificação como um grupo subordinado, é compreensível que as crianças negras ou mulatas tenham dificuldade de se assumir como tal. Assim, em Cartagena, um menino chamado de negro por um colega não aceitou essa classificação, e reagiu substituindo-a por “moreno”. Em outra escola da mesma cidade, quando uma menina disse que um colega era “negro”, o outro logo corrigiu:

“ Negrinho não, moreno. O sol que o deixa negrinho, porque o sol queima ”

Essa observação corrobora a informação encontrada por Díaz (2007), que relata o rechaço de uma menina a brincar no parque, porque não queria tomar sol para não ficar negra.

As opiniões negativas sobre as pessoas negras que parecem circular nessas cidades provavelmente contribuem para aumentar a dificuldade das crianças em se identificar como negras. Na Colômbia, isso se explicou com mais nitidez. Em Cartagena, durante a primeira atividade realizada com as crianças, nos desenhos de si mesmos e de seus colegas, havia fortes referências às crianças descritas como “negras”, “gritonas” e “desorganizadas” (não dão importância, não nos dão atenção), são maus, “metem a mão” e saem batendo na gente. Numa escola em Bogotá, alguns meninos disseram que achavam que:

“ Os meninos de cor (...) geralmente são meninos sujos que não tomam banho e são cansativos ”

A associação de um valor negativo a uma característica do negro, seu tipo de cabelo, apareceu em Baixa Grande (Brasil) quando um menino disse que ela tem “cabelo bom”, e explicou, respondendo às perguntas da entrevistadora, que “cabelo bom” é cabelo liso. No Brasil, é comum a denominação “cabelo ruim” para o cabelo típico das pessoas negras.

Chama a atenção que a existência da diferença percebida entre o grupo dominante e as pessoas negras seja destacada pelas crianças como um fator importante para a discriminação. Assim, as crianças de Fortaleza explicaram de uma maneira muito natural que a razão para a discriminação da personagem era o fato de que era diferente dos demais: ninguém queria brincar com o menino:

“ Porque os amigos do João são brancos! O branco não joga com o negro, já que o branco só joga com outro branco ”

O mesmo conceito parece guiar as crianças de Bogotá e Urubamba (Peru): primeiro, alguns meninos disseram que consideram “os meninos de cor diferentes” e, depois, alguns disseram que tem uma menina “estranha”, A., que é negra:

“ Até dizem para ela ‘A. negra!’, e ela fica triste e chora ”

Para essas crianças, estranho é ser diferente, motivo pelo qual os companheiros:

“ Não gostam de brincar com os negrinhos porque são branquinhos ”

Outro componente que parece influenciar o rechaço das pessoas negras por parte das crianças é o fato de que pertencem a uma minoria com que não tem muito contato. Em Fortaleza, por exemplo, um menino disse que a discriminação da personagem do conto aconteceu:

“ porque muitos são de cor branca e ele é negro. ”

De fato, nessa escola, as pessoas negras são a minoria, o que possivelmente também sucede em sua comunidade. Vale a pena ressaltar que um dos grupos da mesma escola, ao completar o último conto, disse que uma criança estranha é diferente, desconhecida e negra, reforçando essa ideia de diferente (não um diferente neutro, mas sim com algum traço negativo).

O contrário também se pode constatar numa das instituições de Bogotá, onde os dois grupos de crianças acreditavam que a cor da pele não era um impedimento para fazer amigos e compartilhar brincadeiras. Há cinco crianças negras que dão às/aos estudantes a oportunidade de conhecê-las e conviver com elas. Embora não se possa destacar como um fator determinante, é provável que essa interação permita às crianças construir suas próprias opiniões sobre essas pessoas, o que é importante para diminuir o peso dos preconceitos que circulam.

De fato, ao explicar seus pontos de vista, ilustrar e confirmar quanta discriminação existe, as crianças recorrem a experiências pessoais (“vi lá perto da minha casa”), mostrando como e quanto a quantidade de contextos em que vivem influenciam a construção de uma visão racista, que considera a segregação natural entre pessoas negras e brancas.

Outra fonte de experiências que alimenta e influencia a maneira como as crianças se relacionam com esse tema são os meios de comunicação. Um bom exemplo é proporcionado pelos comentários de um menino de Baixa Grande, sobre o conhecimento que tinha, por meio da televisão, em relação à pena para os casos de discriminação racial. Ele disse:

“ Vi muitas pessoas que foram presas porque insultaram outra pessoa, chamando de negro, lá em São Paulo (...) isso é racismo, é um crime ”

Assim, por meio da televisão, o menino se deu conta da legislação vigente e de casos em que essa foi aplicada, o que parece ter uma forte influência em sua posição sobre o tema.

Cabe destacar também que todos os grupos eram muito sensíveis aos sentimentos que a situação de discriminação provoca em João, o personagem do conto, dizendo que estava “triste, magoado”, sofreu e chorou.

Esses sentimentos parecem influenciar suas opiniões sobre a situação, já que afirmaram que:

“ Ele fica triste, é tão ruim falar dessa maneira com ele ”

“ Que isso é feio, porque o João não gosta que gritem com ele ”

“ É ruim porque ele sempre fica triste ”

Portanto, parece que mais importante que o fato de a discriminação não ser correta nem justa, é o fato de ela causar sofrimento. Possivelmente movidos por esse sentimento de solidariedade com a personagem infantil do conto, desaprovam a atitude de quem o havia mandado embora (“o colega que disse isso é muito mau, mau, mau”, “muito mau”, “isso é muito feio”), e se comprometeram a ajudá-lo, dizendo que iriam:

“ Contar para sua mãe ”

“ Falar com a professora ”

“ Brincar com ele ”

Gênero

Cabe destacar a quase unanimidade entre as crianças sobre a ideia de que há brincadeiras “corretas” para cada gênero. Na Colômbia, por exemplo, os meninos dizem que:

“ O futebol é um jogo para meninos ”

que:

“ Nunca deixariam que as meninas jogassem ”

Inclusive, as meninas sentem que não podem participar de brincadeiras tipicamente masculinas, como carrinhos, concordando com os colegas que dizem, muito seguros de si, que

“ É jogo de homem! ”

Além disso, mesmo quando se queixam da postura dos meninos, que dizem que as meninas não podem jogar futebol, as meninas reconhecem que não admitem que eles brinquem de bonecas. No Peru, quando a entrevistadora sugeriu a possibilidade de que as meninas jogassem peão, nenhum grupo admitiu argumentando que isso

“ *É jogo de homem (...) as meninas não sabem essa brincadeira* ”

Em Urubamba (Peru), os meninos parecem admitir que meninos e meninas participem juntos de algumas brincadeiras (por exemplo, voleibol), mas outros são exclusivos das mulheres (por exemplo, as meninas brincam com bonecas). Um menino diz que os meninos não podem brincar com as meninas e, inclusive, pergunta:

“ *Por acaso, somos mulheres?* ”

Em Cartagena (Colômbia), constataram-se não só as diferenças de gênero, mas também a animosidade entre as crianças quando um menino deu a seguinte explicação:

“ *As meninas são femininas e os meninos masculinos. Assim, as meninas devem odiar os meninos porque eles não as deixam jogar, e os meninos devem odiar as meninas porque...são meninas!* ”

Essa parece ser uma situação familiar, já que nessa cidade, quando discutiram a situação vivida pela personagem Ana, a protagonista do segundo conto para completar, várias meninas se queixaram da discriminação que já sofreram por serem mulheres.

Cabe destacar que essa hostilidade se confirmou também na cidade de Urubamba (Peru), onde várias meninas expressaram opiniões muito negativas sobre o gênero masculino: disseram que não devem brincar com os meninos e que não iriam brincar com os meninos porque:

“ *São maus, batem na gente* ”

“ *São tontos* ”

Uma menina explicou à entrevistadora que os meninos são maus porque seus pais lhes ensinam a serem assim, que os homens agarram as mulheres e batem nelas.

Talvez pelo fato de que vivem nessa conjuntura e por terem experimentado, de algum modo, a experiência vivida pela personagem, meninas demonstraram ter mais empatia com Ana. Assim, enquanto há uma tendência a que os meninos opinem:

“ *O futebol é para os homens* ”

As meninas tendem a julgar que:

“ *É feio que os meninos não deixem que as meninas joguem futebol* ”

A reação das meninas à postura discriminatória dos meninos se divide entre a queixa e a não reação, com aspecto de acomodação à situação (disseram, por exemplo, que não se interessam por esse esporte), uma posição que foi mais frequente em Bogotá. Algumas, inclusive, dizem que o futebol não é um jogo de meninas. Pode-se levantar a hipótese de que algumas dessas meninas não gostem muito de futebol, mas outras preferem não expressar o descontentamento com a situação de discriminação.

As experiências pessoais das crianças com relação a essa temática marcam a percepção sobre a mesma, como se esperava. Em Fortaleza, por exemplo, um menino justificou sua afirmação de que:

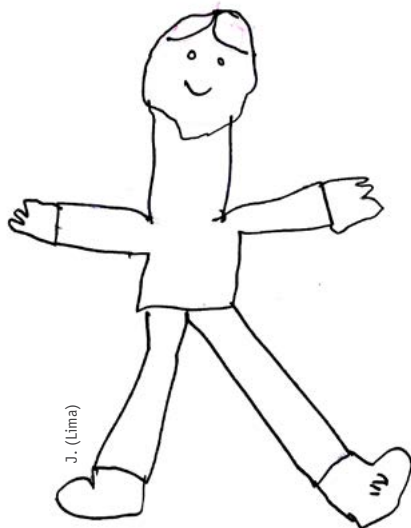
“ *A menina também pode jogar futebol* ”

“ *Um menino joga com uma menina (perto da sua casa).* ”

Em Baixa Grande (Brasil), os meninos relataram:

“ *Eu tinha uma companheira de classe em São Paulo que jogava futebol todos os dias comigo* ”

“ *Eu jogava onde estudava ali, no Marechal, e as meninas jogavam junto com os meninos, às vezes* ”



J. (Lima)

A experiência pessoal também é útil para que o menino se coloque no lugar da personagem. Foi o que aconteceu com um menino da Colômbia que, depois de expressar uma posição menos sexista que a dos colegas, justificou fazendo referência a uma situação de exclusão experimentada por ele, em relação com o grupo de uma companheira, e concluiu que pensa que é ruim o que aconteceu com a personagem porque seus companheiros “não o deixaram entrar [no grupo/no jogo]”.

As recomendações das pessoas adultas também são importantes para as crianças, que recordam as recomendações de seus pais, mães e professores/as. Em um colégio em Lima, uma menina disse que não joga futebol porque sua mãe não deixa e, em Fortaleza, quando viu um espaço da escola usado para brincadeiras, um grupo de meninas explicou que os meninos não participavam dos jogos de imaginação delas porque:

“ A mulher deve jogar com mulher e o homem com homem ”

“ A tia me disse que não se deve jogar com homens ”

Essas recomendações, por virem de pessoas adultas que têm poder e são referência para as crianças, provavelmente obstaculizam que elas assumam novas posições sobre as relações entre os gêneros. Além das recomendações e reprimendas explícitas, as crianças recebem mensagens indiretas da família sobre as diferenças surgem de seu pertencimento a um gênero em particular. Um claro exemplo é a adoção de uniformes escolares diferentes para meninos e meninas, que são obrigatórios em diversas escolas.

Além das influências recebidas dos ambientes mais imediatos, também as informações veiculadas pelos meios de comunicação contribuem com a construção dos pontos de vista das crianças. Um menino de Baixa Grande (Brasil), por exemplo, explicou sua opinião a favor de que as meninas joguem bola, recordando que:

“ Saiu na televisão um montão de mulheres que jogam voleibol. As meninas que lutam... ”

Ou seja, as meninas praticando um esporte (luta livre), que não se encontra entre os mais tradicionalmente associados à feminilidade. Um caso interessante, porque expressa as possíveis tensões entre os diferentes desejos da criança, é o de outro menino da mesma cidade que informou que:

“ *As meninas da minha escola lá em São Paulo, todos os dias, na aula de educação física, queriam jogar futebol, e os meninos não deixavam. Meus colegas me dizem: ‘Não pode’. E eu louco para dizer a eles ‘Não, não pode? E por que aparece na televisão? As meninas não podem jogar? Claro que podem!’* ”

Vale a pena ressaltar que a própria experiência de discutir com as/os colegas sobre o tema, em que as crianças discutem novas experiências e pontos de vista, pode ser uma oportunidade para que elas revisem seus conceitos, e também para provocar mudanças de opinião.

Um exemplo disso muito significativo ocorreu quando um grupo de Baixa Grande (Brasil) começou a opinar sobre a situação vivida pela personagem Ana. Um menino havia dito que o menino da estória não queria emprestar a bola a ela porque:

“ *Só os meninos jogam futebol* ”

Mas, depois da conversa com as/os companheiras/os da roda, mediada pela entrevistadora, perguntou se poderia mudar de opinião e, diante do consentimento para fazê-lo, voltou a criar uma continuação para o conto, dizendo que o personagem havia pensado melhor e decidiu mudar de opinião e deixar que as meninas jogassem futebol.

Também é necessário destacar a capacidade que as crianças demonstraram para imaginar os sentimentos das personagens frente a uma situação de discriminação apresentada. Tanto os meninos quanto as meninas são sensíveis aos sentimentos da personagem, dizem que Ana se sentiria muito mal, ficaria triste, chorando.

Deficiência física

Os sentimentos e as opiniões das crianças sobre as pessoas com deficiência se expressaram quase exclusivamente quando completaram a estória de Cecilia. As demais estratégias aplicadas praticamente não geraram qualquer informação sobre esse tema.

As palavras das crianças sobre a situação enfrentada pela personagem revelam uma face ainda não explorada nas pesquisas às quais tivemos acesso: a preocupação pela segurança física de uma criança com necessidades especiais. Essa preocupação parece

advir de uma visão de essa parte da população como frágil e muito mais vulnerável a acidentes do que outras pessoas.

Isso pode ser observado em várias cidades. Em Fortaleza, as crianças disseram que a personagem estava preocupada pelas seguintes razões:

“ Porque ela tem medo de que os meninos corram e a derrubem no chão ”

“ Tem medo de cair da cadeira de rodas e bater a cabeça no pavimento do colégio ”

Crianças de Cartagena pensaram que Cecilia estava preocupada pela possibilidade de que seu uniforme ficasse enroscado na cadeira de rodas, e que poderia cair e se machucar.

Numa escola de Lima, um grupo expressou essa ideia da fragilidade da pessoa com necessidades especiais para explicar a preocupação do seu personagem diante do medo de machucá-la (“a bola poderia bater nela”); em outra escola da mesma cidade, as crianças chegaram a imaginar que a personagem caiu da cadeira de rodas e teve que ir ao hospital.

A associação dessa característica (fragilidade) à menina com deficiência parece basear-se em algumas reações de distanciamento: em Urubamba (Peru), por exemplo, os grupos disseram que não brincariam com a personagem porque ela poderia cair. Em Bogotá, onde as crianças das duas salas manifestaram uma posição de distanciamento (ou não amizade) com uma pessoa com necessidades especiais, parece que elas tinham o temor de que esse contato pudesse causar algum acidente, mas não ficou claro se isso se devia à necessidade de ter cuidado com a menina com deficiência ou simplesmente ao desejo de evitar ter problemas com a disciplina escolar.

Além disso, também se identificou o rechaço à personagem que usava cadeira de rodas, o que se expressou de diversas maneiras. Em primeiro lugar, um rechaço devido à diferença, que as crianças percebem na condição de usuário de cadeira de rodas, como ocorreu em Fortaleza, onde elas justificaram a segregação e o fato de ser motivo de risadas.

“ Porque os meninos que estavam no pátio de recreio com ela começaram a rir! Porque ela estava numa cadeira de rodas, e eles não [os meninos riram] porque ela estava numa cadeira de rodas e eles não estavam ”

Para eles, então, o problema parecia estar no fato de que a personagem é diferente da maioria. Outra manifestação de rechaço foi a observada em Baixa Grande (Brasil), onde a maioria das crianças disse que:

“ A gente não brincava com ela por mais uma coisa: porque ela estava numa cadeiras de rodas ”

“ A gente não gosta de ficar com as pessoas que estão numa cadeira de rodas ”

Em alguns grupos, o uso da cadeira de rodas não parece ser uma razão para o rechaço, mas é visto como uma limitação para a participação nas brincadeiras, e essa suposição de que a criança com necessidades especiais não pode brincar leva à sua não inclusão. Isso principalmente porque, num primeiro momento, apenas se propõem brincadeiras que implicam em maior movimento com as pernas. Era comum que num primeiro momento se alegasse que os colegas não quiseram brincar com Cecília:

“ Porque ela estava na cadeira de rodas, e eles queriam brincar, correr, esconder-se, e ela não podia por causa da cadeira ”

“ Não queria brincar porque não podia caminhar ”

“ Não se pode brincar numa cadeira de rodas! ”

“ Ela não podia brincar no recreio ”

“ Tinha um problema nas pernas e estava na cadeira de rodas ”

Com a mediação da entrevistadora (com perguntas como “mas, não havia outras brincadeiras de que ela poderia participar?”), as crianças citavam outras possibilidades:

“ Brincar de contar piadas ”

“ Com papel e tesoura se pode brincar ”

“ Tem brincadeiras de bonecas, de Barbie ”

Ao considerar essas possibilidades de brincadeiras que poderiam ser compartilhadas com uma criança em cadeira de rodas, a condição de criança parece que passa a predominar sobre a necessidade especial.

Chama a atenção a grande acolhida da menina usuária de cadeira de rodas por parte das crianças de duas instituições, uma em Bogotá e outra em Baixa Grande (Brasil).

De acordo com a entrevistadora que desenvolveu estratégias de escuta das crianças na primeira cidade:

“*Tanto os meninos quanto as meninas expressaram que a deficiência não é um obstáculo para ter amigos e, por consequência, seria importante integrar a menina do conto a várias brincadeiras (esconde-esconde, estátua, brincar de carro com ela, etc.)*”

Numa escola de Baixa Grande, as crianças pensaram em várias possibilidades interessantes para que a menina com necessidades especiais se divirta com seus companheiros e companheiras, levando em conta que ela poderia, inclusive, brincar de pega-pega, e esconde-esconde, se uma pessoa a ajudasse com a sua cadeira; também se mencionaram várias atividades mais tranquilas, que se poderiam incluir:

“*Pode-se brincar de contar piadas*”

“*Conversar com os companheiros de classe*”

“*No jogo de polícia e ladrão, ela poderia ser a delegada, que permanece sentada, olhando a cara dos policiais*”

As experiências pessoais em relação a esse tema, já vivenciadas pelas crianças, parecem favorecer posições mais positivas. É o que aconteceu em Baixa Grande, onde houve um maior acolhimento da personagem: um menino disse, por exemplo, que já viu em São Paulo, um “banheiro para usuários de cadeira de rodas”, e explicou aos seus colegas como é esse banheiro, e outro menino disse que viu “uma grande quantidade de pessoas que andavam em cadeira de rodas fazendo exercícios”.

Essas experiências se limitam ao entorno extracurricular quando a instituição frequentada

pelas crianças não é inclusiva. Num dos colégios de Bogotá, por exemplo, não se pode ter contato com crianças com deficiência, já que não há na escola qualquer criança com essa característica porque, de acordo com o que a/o informante explica, “a instituição não é um centro de educação especial”. Está clara aqui a percepção de que essas crianças devem ser tratadas separadamente em relação às crianças sem deficiência, e não há, portanto, qualquer intenção/desejo de incluí-las nas escolares regulares.

Quando questionadas sobre a possível presença de um menino que usa cadeira de rodas na escola, os meninos percebem e destacam as dificuldades que ele enfrentaria devido a que a estrutura física do local está mal preparada para a inclusão. Em Cartagena, por exemplo, chamam a atenção para o fato de que Cecilia não poderia subir as escadas para ir à quadra jogar.

Na maioria dos grupos escutados nessa Consulta, observou-se uma diferença entre as posições dos meninos e das meninas: em geral, as meninas são mais sensíveis às preocupações relacionadas à personagem do conto e mais solidárias na busca por soluções. Por outro lado, em Lima, as meninas atribuíram à personagem do conto o perigo de ser lesionada pelos meninos: elas disseram que eles eram maus, não a ajudariam, e ela poderia sair machucada. Talvez para isso contribua o fato de que a personagem é uma menina como elas e, como já se mencionou, com frequência, as meninas já têm experiências de discriminação por parte dos meninos.

Um fato comum entre as crianças também é a sensibilidade demonstrada para com os sentimentos da personagem. Todos os grupos foram sensíveis à reação da personagem diante da possível exclusão. As crianças declararam que:

“ Ela estava triste, chorando! ”

“ Triste! ”

“ Chorando! ”

Em Fortaleza, uma menina de cinco anos de idade manifestou sua capacidade de se colocar no lugar da personagem, dizendo:

“ Se eu estivesse numa cadeira de rodas,
também iria querer que as meninas brincassem comigo ”

Vale recordar que essa capacidade de descentralização do próprio ponto de vista indica um momento importante no processo de superar o egocentrismo que é típico da criança pequena, e é fundamental para o alcance da autonomia moral.

“Estranho”

A discussão sobre o último conto para completar constituiu uma grande oportunidade para aprender o que as crianças que participam desta Consulta consideram que é um menino “estranho” (o nome se modificou ligeiramente em cada caso em um esforço por aclarar essa ideia para as crianças). Essa era a característica da/o protagonista do conto e a razão para que fosse rechaçada/o por seus companheiros/as.

Uma suposição comum foi a de que ela/e era diferente dos demais em relação a algum aspecto: altura, cor de pele, roupa. Também era comum a suposição de que era desconhecido/a, o que indica a importância que as crianças atribuem ao conhecimento para a aproximação dos demais. Alguns exemplos:

“ *Muito menos que o outro* ”

“ *Era negro enquanto seus colegas eram brancos* ”

“ *Sem camisa ou sem sapatos* ”

“ *Um menino que ninguém conhece* ”

“ *As pessoas não o conhecem* ”

Outra hipótese apresentada pelas crianças foi a de que a personagem não era muito sociável:

“ *Não fala com ninguém* ”

“ *Conversa com a pessoa e quando passa perto outra vez não fala* ”

“ *Quando uma pessoa está na sua casa e fala com os outros e, no outro dia,...não fala e não diz nada* ”

“ *Ele era tímido* ”

O fato de não brincar também é visto como uma razão para que uma pessoa seja considerada “estranha”.

“ Ele não queria brincar com ninguém, e as meninas o chamavam de estranho ”

“ Tem uma menina [da sala] que termina a tarefa mais rápido que a gente, então termina e fica muito tranquila no seu lugar, só brinca se a professora lhe diz para brincar ”

“ Um menino que não pode brincar, que não pode correr ”

Esta ideia está em consonância com a estreita relação que as crianças fazem entre ser criança e brincar. Também aparecem as justificativas para que uma criança seja avaliada como “estranha” que são depreciativas: ter enfermidades físicas, especialmente mentais, ou ser “negrinha”. Alguns exemplos:

“ Com um montão de coisas, um montão de problemas de doença ”

“ É um pouco louca ”

“ É louco ”

“ É doente mental ”

“ Estar doente mentalmente, ir a um psicólogo, ser hospitalizado ”

Finalmente, um grupo de respostas se relacionava com o comportamento, em especial com “fazer coisas ruins”.

“ Atirar pedras nas pessoas, roubar a casa ”

“ Não toma banho, se comporta mal e é grosseiro ”

“ Xinga ”

É necessário destacar que o fato de que um colega tenha algumas características diferentes das dos demais não constitui um elemento de dissuasão para as crianças. Em Fortaleza, por exemplo, durante a atividade de apresentação de si mesmo e dos colegas, um menino se referiu a um colega que “fala gaguejando” como um dos seus melhores amigos. Apesar desse problema, o colega é considerado “muito bom” e os meninos dizem “brinco com ele, falo com ele”. Parece, então, que existem outros elementos que devem ser considerados para que, mesmo sendo um colega diferente, seja acolhido pelo grupo.

Foi possível ter acesso à perspectiva de uma menina que se sente discriminada por estar acima do peso. Ela informou que um colega a chama de gorda, o que também acontece em sua casa. Disse que, se um adulto de sua família faz isso, ela “não se importa”, mas se um de seus irmãos a chama de gorda, ela bate nele, mas quando isso acontece na escola, ela não conta à professora. Justifica esse silêncio, dizendo que ela não faz “intriga” e porque “tem vergonha”.

Entretanto, tendo em conta que ela não reage diante dos insultos dos adultos em sua casa, podemos considerar a hipótese de que ela somente reage quando se sente em condição de igualdade com o agressor, ou em situações em que se sente segura para fazê-lo, o que parece que não acontece na escola; talvez o silêncio seja uma forma de não explicar mais a situação, negá-la e não chamar a atenção para a sua existência.

Vale a pena destacar que uma característica das crianças que não é vista como “estranha”, mas que gera discriminação é a sua idade em relação aos demais. Em outras palavras, não existe discriminação somente entre gerações, mas também entre grupos de crianças de diferentes idades.

Assim, em Cartagena (Colômbia), as crianças citam muitos conflitos entre “grandes” e “pequenos/as”, quando os primeiros impõem sua vontade sobre o uso de espaços e agredem os menores:

“ Gritam com a gente e nos dizem: vá embora daqui e não volte mais! ”

“ Falam com a gente como se fossem nossos pais! ”

No caso das crianças da educação infantil que frequentam escolas com salas de ensino primário e fundamental, é mais provável que sofram esse tipo de discriminação.

Em geral, as crianças expressam sua solidariedade com o/a protagonista do conto, e

são sensíveis aos seus sentimentos: dizem que o personagem ficaria triste, choraria. Os meninos parecem menos acolhedores que as meninas: alguns, inclusive, sugerem que, dada a situação de rechaço, a criança mude de escola. Já as meninas costumam dizer que fariam esforços para integrar a criança “estranha”.

Em Baixa Grande, expressou-se muito acolhimento à personagem: os meninos disseram que:

“ *Iriam brincar e contar histórias a ele* ”

A entrevistadora perguntou:

“ *Ainda que ele seja estranho?* ”

E um menino respondeu:

“ *Sim, brincaria muito com ele (...) ter amigos é o que importa* ”



V. (Cartagena)

As pessoas adultas

As entrevistas com as pessoas adultas tiveram como objetivo identificar a bagagem cultural e simbólica sobre a discriminação que elas trazem à escola, como síntese de suas experiências de vida em distintos espaços ao longo do tempo. Também tiveram a intenção de identificar relações de poder no interior das escolas, que estabelecem hierarquias, algumas delas funcionais. É um estudo exploratório que fala sobre as escolas específicas que participaram. Seus achados podem ser considerados uma tendência, mas certamente não como uma representação de todas as escolas de Brasil, Colômbia e Peru.

Aplicaram-se 135 questionários⁴ estruturados para três tipos de públicos nos três países: professores (as), diretores (as), coordenadores (as) pedagógicos (as)/ mães, pais, responsáveis; e outras (os) trabalhadoras (es) da educação como pessoal de serviços (limpeza e portaria). 47% pertenciam ao primeiro tipo, ou seja, ao corpo docente, incluindo diretores e coordenadores pedagógicos; 36% eram mães e pais de família; e 17% pertenciam ao pessoal de serviços das escolas. Pouco mais de um terço (35%) tinham entre 45 e 59 anos de idade, 28% entre 22 e 34 e 27% entre 35 e 44 anos.

Vale ressaltar que 83% das e dos entrevistadas/os foram mulheres, e que mais da metade (56%) tinha educação superior incluindo pós-graduação.

Alguns achados

Inicialmente, perguntou-se a todos sobre suas origens e, em seguida, sobre sua identidade étnico-racial. A intenção foi provocar uma reflexão sobre como se percebiam, como se posicionavam em relação com o tema. A origem se relaciona necessariamente com a família, com o lugar de onde vêm. Por sua vez, a identidade tem relação com a maneira com que a pessoa considera a si mesma. A indagação sobre ambos os assuntos separadamente gerou uma espécie de surpresa. Para responder, os/as entrevistados/as tinham que escolher entre as opções apresentadas numa lista. Essas foram: indígena;

⁴ A diferença entre o total previsto (144) e o total realizado de entrevistas (135) se explica pela quantidade de profissionais contratados por escola. Alguns dos centros escolhidos eram muito pequenos, tinham apenas duas salas de educação infantil, portanto um total de dois professores. Isso também aconteceu com as/os trabalhadoras/es da limpeza (alguns eram os mesmos) e diretores/as.

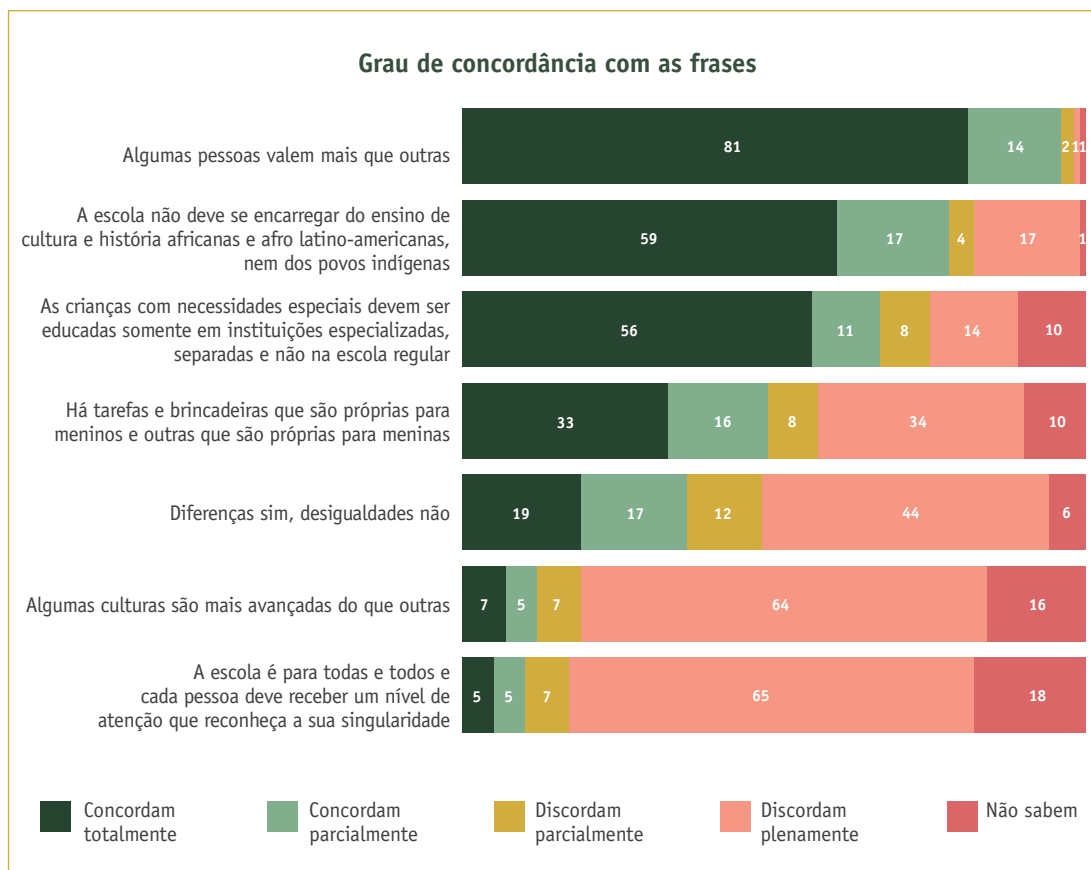
negro; descendente de branco europeu; descendente de asiático; e outros. 33% disseram: “Sou mestiço e me considero mestiço”. Como não estava na lista, essa opção foi categorizada como “outros”, mas registrando-se essa especificidade.

Em seguida, depois da leitura de uma série de frases conhecidas, de sentido comum ou dos discursos escolares, o/a entrevistador/a propôs um exercício de opinião. Perguntou sobre o grau de concordância com as seguintes frases:

- 1) Algumas pessoas valem mais que outras.**
- 2) Diferenças sim, desigualdades não.**
- 3) Algumas culturas são mais avançadas que outras.**
- 4) A escola é para todas e todos, e cada pessoa deve ali receber um nível de atenção que reconheça a sua singularidade.**
- 5) Crianças com deficiência devem ser educadas somente em instituições especializadas, separadas, e não na escola regular.**
- 6) Há tarefas e brincadeiras que são próprias para meninas e outras que são próprias para meninos.**
- 7) A escola não deve encarregar-se de ensinar a cultura e a história africanas e afro-latino-americanas, nem as dos povos indígenas.**

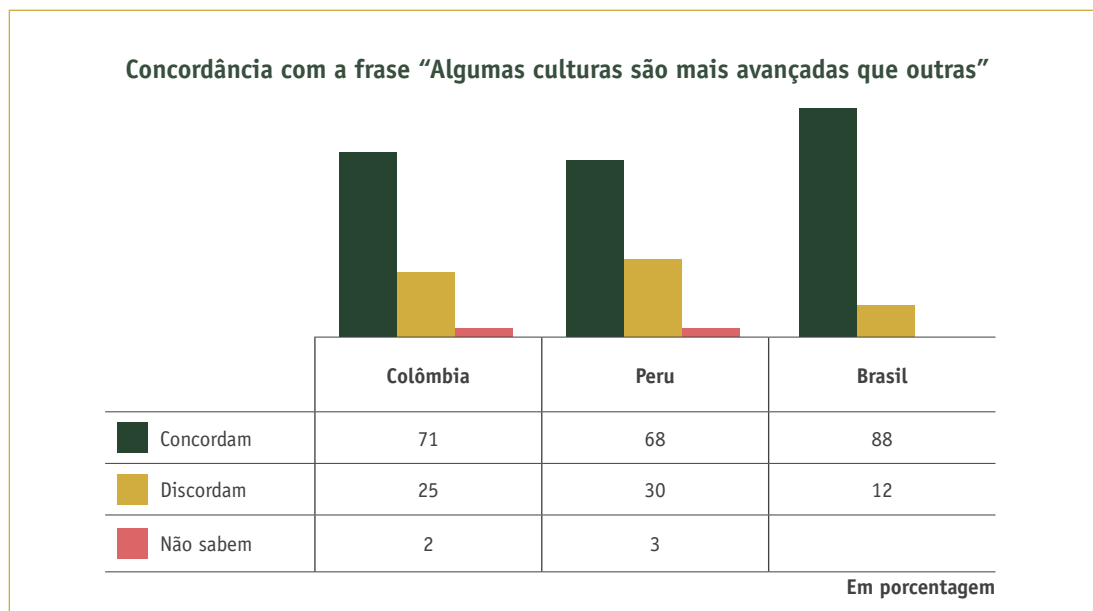
Em geral, as respostas com relação às frases expressam uma base contrária à aceitação da discriminação. Mostraram-se de acordo, por exemplo, com a ideia de que a escola deva atender a todos os/as estudantes em sua particularidade (95% - dos quais 81% estão totalmente de acordo e 14% parcialmente de acordo) e em desacordo com a ideia de que algumas pessoas valem mais que outras (72%). No entanto, chama a atenção a concordância com algumas frases que explicitam traços discriminatórios, como 76% que consideram que existem culturas mais avançadas que outras; 48% (contra 42%), que consideram que existem papéis e brincadeiras apropriados para meninas e outros distintos para meninos; e 36% que consideram que as pessoas com necessidades especiais devem frequentar somente escolas especiais.

Quadro completo



Não há dúvida de que existe uma tendência de opinião semelhante nas instituições educativas dos três países sobre a responsabilidade das escolas em relação a cada um dos estudantes, de que todos os seres humanos têm o mesmo valor e, inclusive, ainda que em menor medida, de que existem diferenças, mas não desigualdades (67%).

Também é contundente a tendência a considerar a existência de culturas mais avançadas que outras, com o que isso possa significar. Em relação à primeira frase, não houve maior diferença entre a opinião das/os adultas/os entrevistadas/os nos diferentes países. Entretanto, sim houve diferença na opinião sobre a existência de culturas mais avançadas que outras e na aceitação da frase “diferenças sim, desigualdades não”. Isso merece maior reflexão.

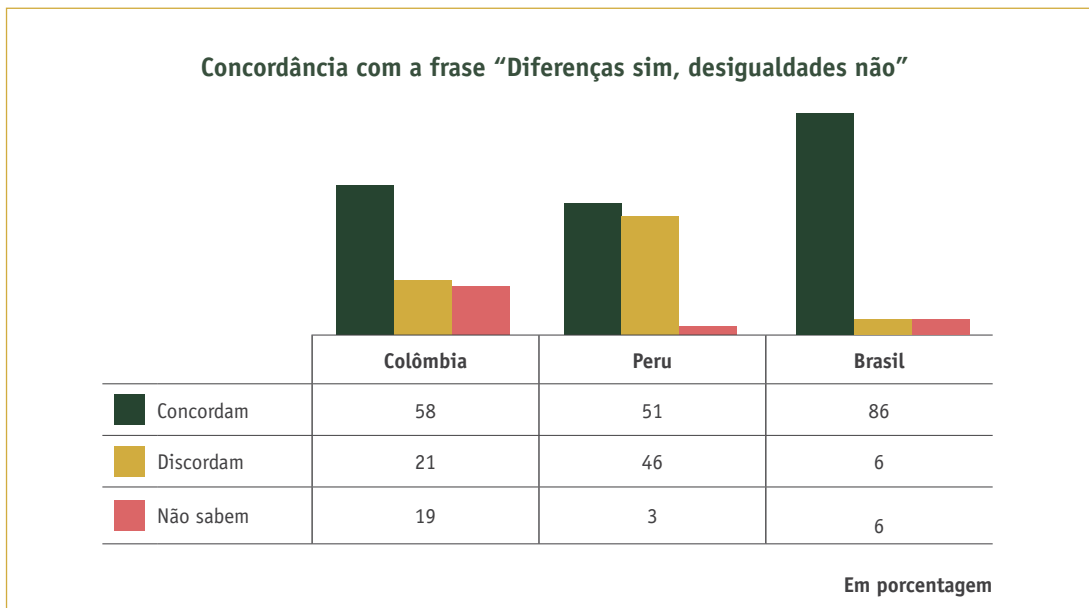


Certamente, a maioria nos três países concorda com essa frase. No entanto, é notória a contundência dessa certeza no Brasil (88%), diferentemente da Colômbia e principalmente do Peru. Pode-se afirmar que, nas escolas peruanas que participaram da entrevista, não há um consenso em considerar que existem culturas mais avançadas que outras, já que quase um terço discorda. O mesmo acontece com as escolas colombianas, já que 25% estão em desacordo.

A concordância com a frase “Diferenças sim, desigualdades não” também merece ser detalhada. Somando os que estão totalmente de acordo com os parcialmente de acordo se alcançam 67%. No entanto, os relatos de investigadores/as destacaram a dificuldade que as/os participantes tiveram de entender o que se queria dizer com a frase.

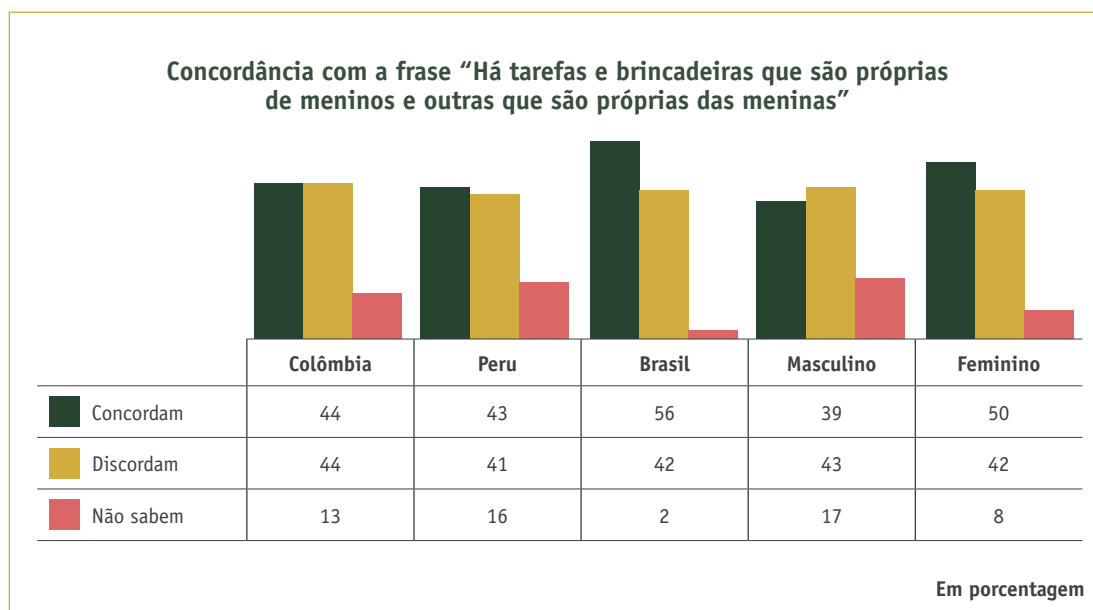
Isso sugere que existe nas/os entrevistadas/os uma distância dos conceitos e debates sobre algo essencial para a superação das discriminações: a celebração das diferenças, da diversidade e da pluralidade, que combinam com o combate às desigualdades.

Cabe notar a diferença no grau de acordo que existe entre as escolas dos três países.



Nas escolas peruanas e, em menor medida nas escolas colombianas, a concordância com essa frase não é tão contundente, como no caso das brasileiras, que chega aos 86%. É notória a diferença mínima de 5% nas escolas do Peru. As opiniões estão quase que divididas pela metade. Isso pode ser um tema de indagação para futuras pesquisas em que os conceitos de “diferença” e “desigualdade” possam ser definidos pelos sujeitos, e relacionados com as ideias de culturas mais ou menos avançadas, para poder observar a aceitação ou o rechaço à diversidade.

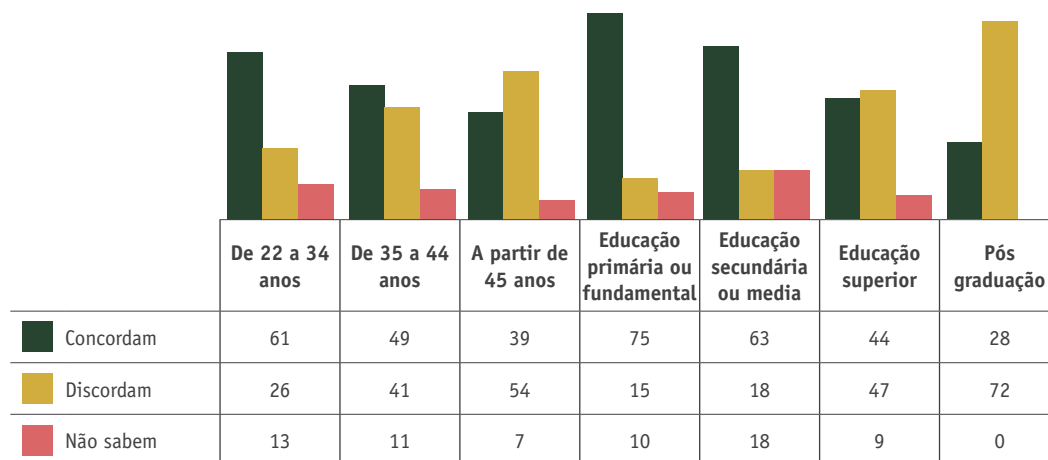
Neste estudo, ainda que não representativo, o interessante é que sim nos dá a ideia de uma tendência. Com relação à frase “há tarefas e brincadeiras que são próprias de meninos e outras que são próprias das meninas”, as respostas mostram a inexistência de um consenso. Há uma diferença mínima de seis pontos percentuais entre as pessoas que concordam com a frase e as que discordam. No entanto, é interessante fazer uma leitura do que cada pessoa opinou sobre ela, já que sim encontramos diferenças de opinião.



Nas escolas dos três países, as opiniões expressas pelas pessoas adultas estão divididas. Não há um consenso sobre a frase que diz que há tarefas e brincadeiras que são próprias de meninos e outras que são próprias das meninas. Entretanto, nota-se que as mulheres foram as pessoas que, de maneira mais contundente, concordaram com a frase. Os homens expressaram maior desconhecimento sobre o tema, razão pela qual a porcentagem de aceitação diminuiu, mas a de discordância se mantém equiparada em todos os casos.

No gráfico seguinte, pode-se ver que as pessoas que mais concordam com a frase têm entre 22 e 34 anos e chegaram ao nível de educação primária ou fundamental. As pessoas que têm maior nível educacional e são mais velhas discordaram da frase em maior grau.

Concordância com a frase “Há tarefas e brincadeiras que são próprias de meninos e outras que são próprias das meninas”



Em porcentagem

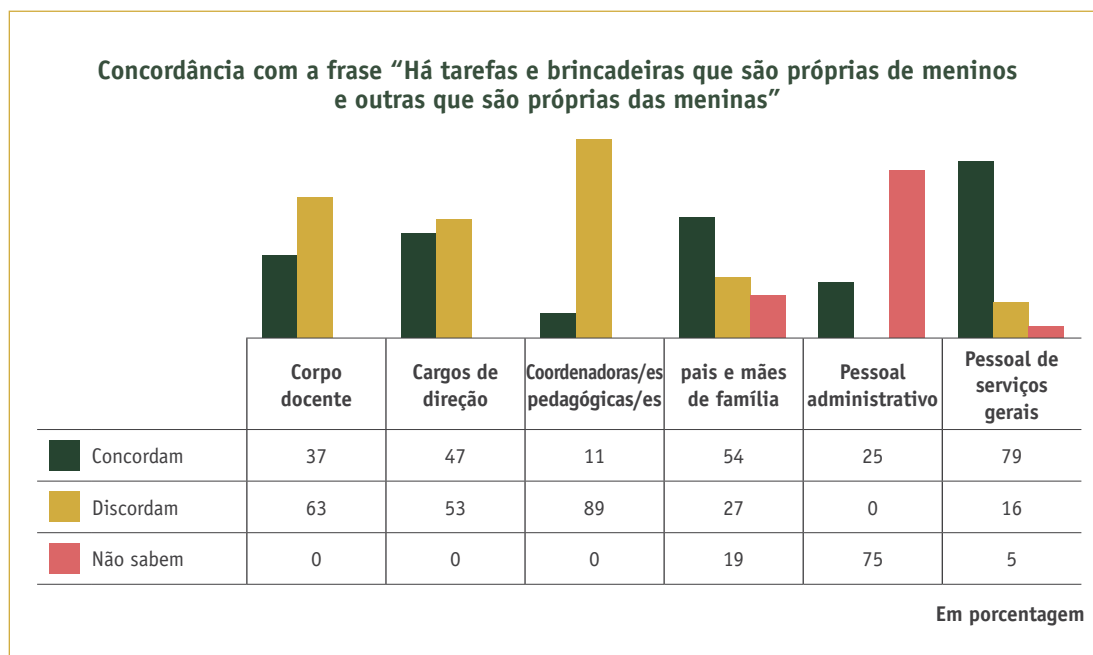
A maior contradição em relação a essa frase parte da comunidade educativa. As/os professoras/es e coordenadoras/es pedagógicas/os se posicionaram em maior medida contrárias/os à frase, ainda que as diretoras/es também tenham expressado sua discordância.



S. (Lima)

Entretanto, as mães e os pais de família e, principalmente, as/os trabalhadoras/es administrativas/os e de serviços gerais mostraram-se, em sua maioria, de acordo com a ideia de que há tarefas e brincadeiras apropriadas para meninas e outras distintas para meninos.

Ainda que não se possa generalizar esse achado para todas as escolas públicas dos três países, pode-se afirmar que nessas escolas as crianças estarão recebendo mensagens contraditórias sobre suas habilidades e capacidades, com base em estereótipos de gênero.

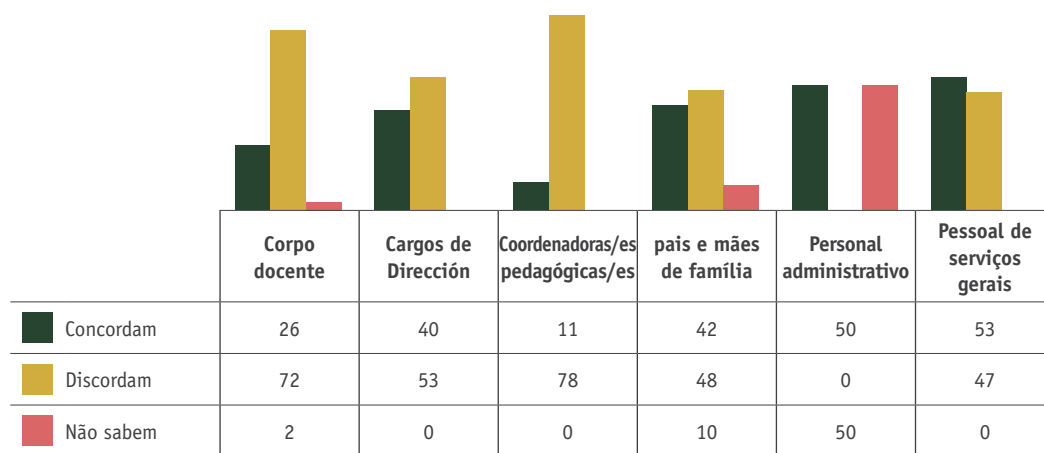


Desde a Conferência de Salamanca (1994) sobre as necessidades educativas especiais, a educação inclusiva se expandiu no mundo todo, incluindo estudantes com deficiência nas escolas regulares. A quase 20 anos da Conferência, os países já acumularam experiências que nos permitem conhecer os benefícios da proposta e os requerimentos para que seja exitosa. Nas escolas em que se realizou esta pesquisa, não existe um consenso total em relação à educação inclusiva. Ainda que a maioria (56%) discordasse de que as crianças com necessidades especiais estudassem somente em instituições especializadas, separados e fora da escola regular, um terço (36%) das/os entrevistadas/os optou pela escola especializada.

Nos três países, as respostas são semelhantes, embora no Brasil a diferença entre as pessoas que concordam com a frase e as que não concordam seja maior (68%) que nos casos de Colômbia (52%) e Peru (46%).

Como se vê no gráfico a seguir, as famílias e o pessoal administrativo e de serviços são os que mais estão de acordo com a educação especial, enquanto as/os docentes, diretores/as e coordenadores/as pedagógicos/as concordam com a educação inclusiva.

Concordância com a frase “As crianças com necessidades especiais devem ser educadas somente em instituições especializadas, separadas e não em uma escola regular”

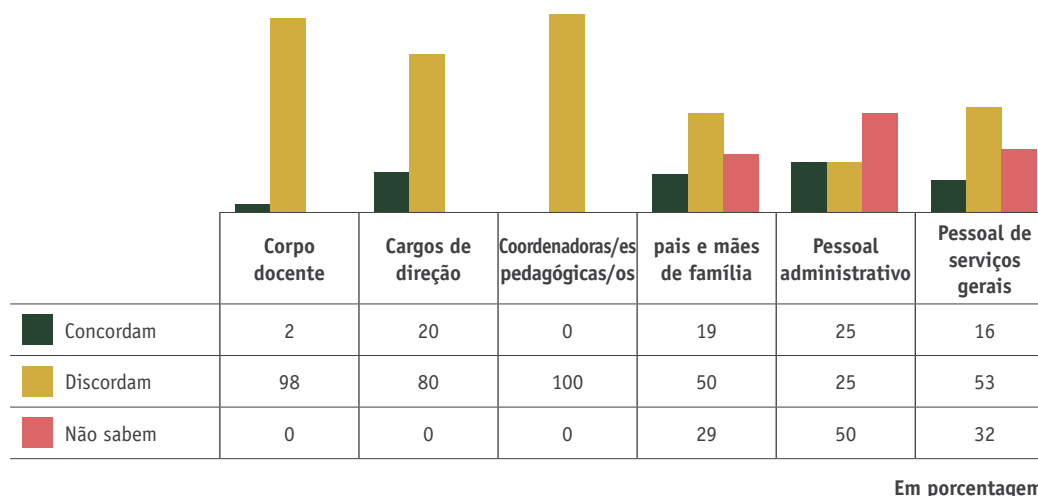


Em percentagem

Nas escolas participantes da pesquisa, é evidente a necessidade de que docentes trabalhem com as mães e os pais de família, assim como outros/as trabalhadores/as da comunidade educativa, para romper com as ideias pré-concebidas e os mitos com relação à deficiência, estimulando a educação inclusiva.

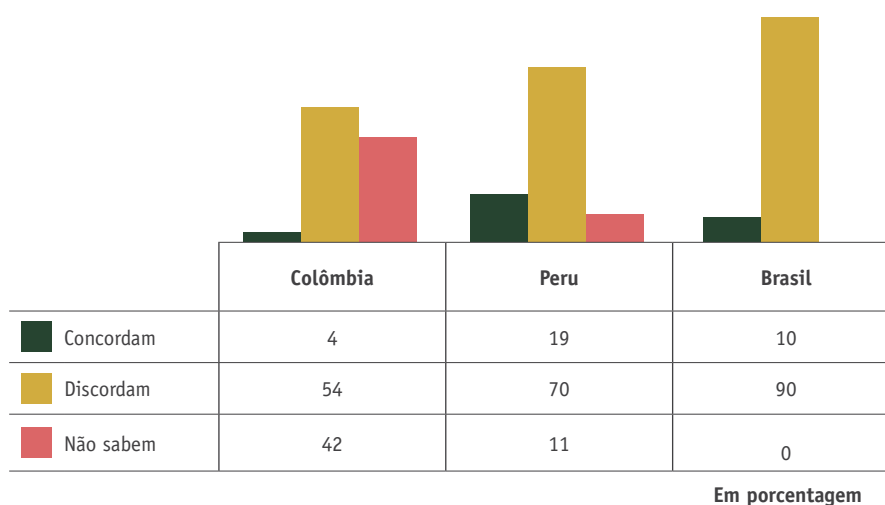
O conteúdo da educação é um fator importante para a reprodução da discriminação ou seu combate. 71% das/os entrevistadas/os disseram que discordam da frase “A escola não deve se encarregar de ensinar a cultura e a história africanas, afrolatinoamericanas e dos povos indígenas”. Cabe ressaltar que, mais uma vez, apesar de existir uma forte aceitação de que a cultura e a história dos povos devem fazer parte dos conteúdos tratados nas escolas, uma porcentagem significativa das mães e dos pais de família, assim como do pessoal administrativo e de serviços nas instituições educativas, respondeu que não sabe sobre essa temática. No entanto, docentes, diretoras/es e coordenadoras/es pedagógicas/os expressaram, quase na totalidade, seu desacordo com a frase.

Concordância com a frase “Na escola, não se devem ensinar a cultura e a história africanas, afro-latino-americanas e dos povos indígenas”



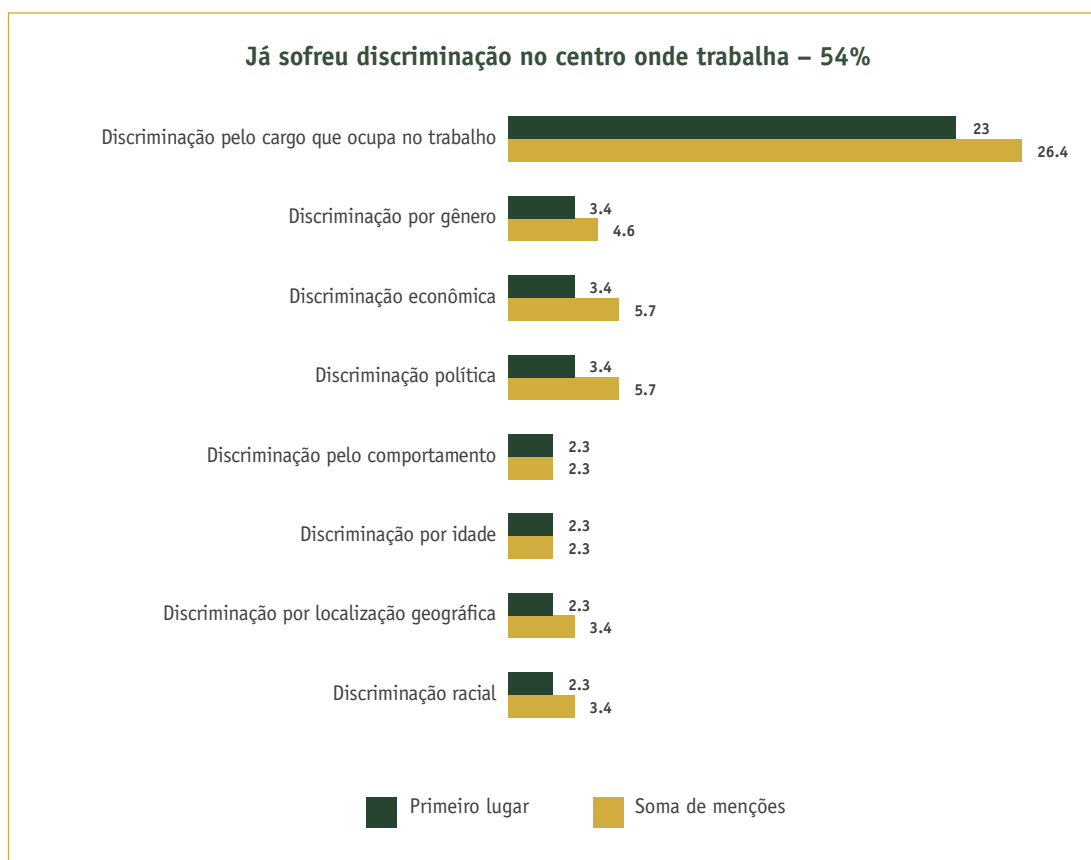
Finalmente, em relação à frase “Algumas pessoas valem mais que outras”, a maioria das pessoas, quase a totalidade, afirmou que discorda. Entretanto, no caso da Colômbia, 42% disseram não saber e 4% concordaram com a ideia de que algumas pessoas valem mais que outras. Pouco mais da metade discordou da frase. No Peru, uma porcentagem minoritária, mas importante de 19% concorda com a frase. Ainda que não seja a maioria, é preocupante o grau de concordância, desconhecimento e dúvida das pessoas com relação a essa frase, já que a igualdade é fundamental para a realização dos direitos humanos.

Concordância com a frase “Algumas pessoas valem mais que outras”

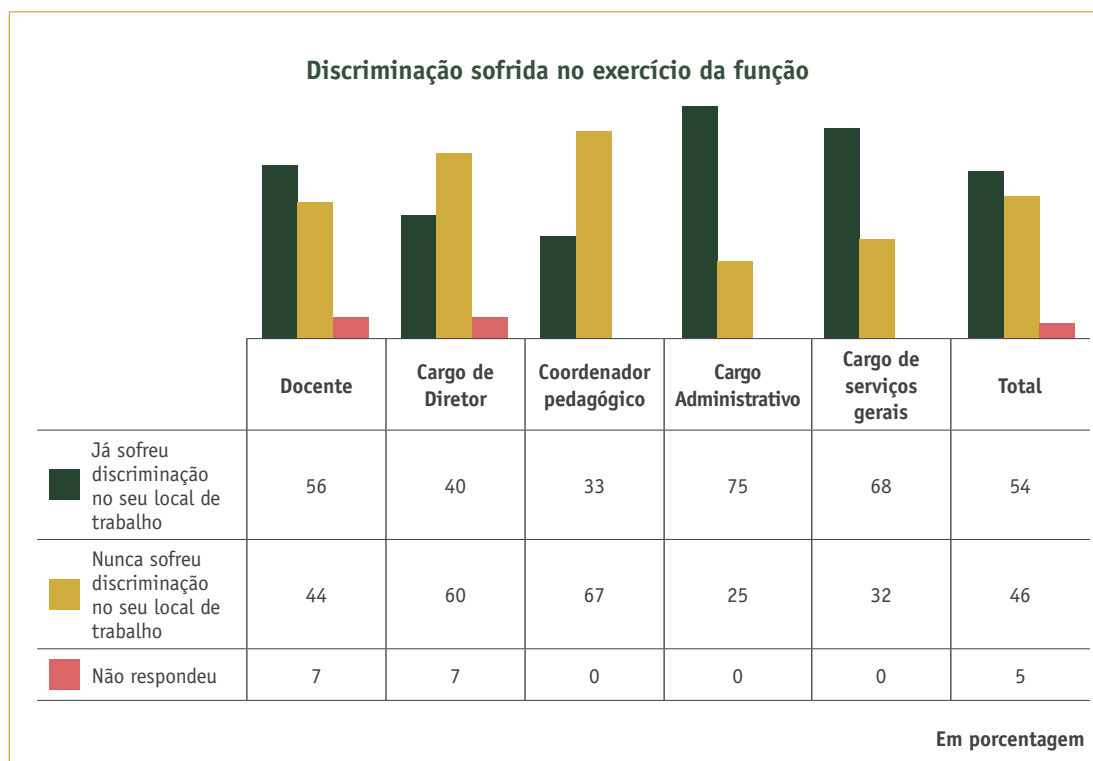


Discriminação sofrida no exercício das funções do interior da instituição educativa

Com o objetivo de sondar as formas pelas quais a discriminação se expressa nos contextos escolares, algo importante para a Consulta foi saber se as pessoas entrevistadas haviam sofrido alguma discriminação no exercício de suas funções. A essa pergunta, mais da metade (**54%**) disse que sim. **23%** disseram já ter sofrido discriminação pelo cargo que ocupam. Outros motivos de discriminação mencionados incluem gênero, política, condição econômica, raça e comportamento.



A discriminação no local de trabalho parece bastante comum. Mais da metade das pessoas adultas (54%) reportaram ter sofrido alguma discriminação no exercício da função que desempenham. É importante ressaltar que as pessoas mais afetadas são as que ocupam funções administrativas ou de serviços.



Os depoimentos das/os trabalhadoras/es da educação são muito ilustrativos e nos desenharam uma imagem de escola estruturada com base em hierarquias e relações de poder. O pessoal de serviços informa que a discriminação que viveram procede da direção e também das/os professoras/es. Uma trabalhadora da limpeza dizia:

“ A diretora faz diferença entre o pessoal da direção e o subalterno (...) Não reconhecem o trabalho... não agradecem de imediato... pensam que a pessoa é apenas uma mais, parada ali na parede (...) Todos veem o pessoal de serviço como alguém inculto, que não sabe nada, alguém ignorante, sem educação e pobre (...) Menosprezo, te olham de cima a baixo ”

Outra senhora disse:

“ É muito estranho que nos tenham chamado para fazer esta entrevista porque nunca nos consideram para nenhuma coisa que se faz nesta instituição, nem em eventos nem em nada ”

As/os pesquisadoras/es reportaram a tensão entre o pessoal de apoio e as/os docentes. Os primeiros eram cuidadosos com o que diziam diante das/os professoras/es. Em um caso, o segurança do colégio disse que estava estudando para “ser melhor que esse professor que manda nele”. Em outro caso, a senhora da limpeza não pôde controlar seu choro ao narrar a sua situação na escola. Ela dizia que era extremamente discriminada, que não a consideravam, não a convidavam para as festas, nem para as reuniões da escola, que não tinha com quem falar, nem como fazer amigos.

As/os pesquisadoras/es perceberam essa tensão com maior força nos lugares menores, em que as/os docentes são vistos como autoridade. Muitos dos depoimentos do pessoal de serviços, narrados em entrevista individual, não foram mencionados quando, posteriormente, realizou-se a entrevista mais formalmente. Em geral, há uma negação da existência de discriminação e maus tratos.

Por meio das histórias contadas pelo pessoal de serviços, pôde-se observar que a divisão de papéis no interior dessas escolas não responde unicamente aos aspectos funcionais, mas também, a estereótipos e preconceitos. As/os entrevistadas/os mencionam que, na escola, elas/es e o trabalho que realizam são invisíveis.

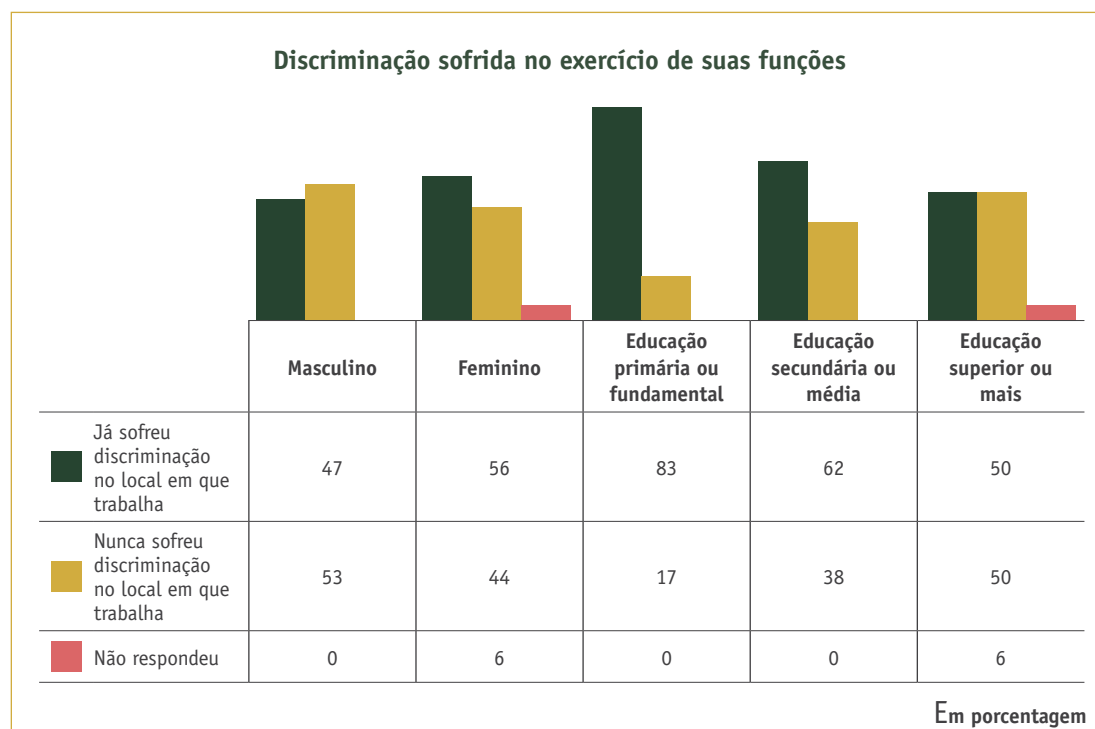
Não há um reconhecimento e, menos ainda, um agradecimento pelo trabalho feito. Além disso, não são considerados como parte da instituição, e por isso não participam das atividades. O valor dado à pessoa que realiza a função está marcado pela discriminação estereotipada. Qualquer que seja a pessoa, sempre é vista como alguém ignorante, inculto e pobre, ou que não sabe. Igualmente. O valor dado à função é menor. A ordem, a limpeza, a vigilância e a portaria são consideradas trabalhos domésticos de segunda categoria e imperceptíveis. Ainda que as funções internas nas instituições educativas não sejam temas tratados com as/os estudantes, todos os dias, eles/as recebem essa mensagem explícita por meio de comportamentos, das relações entre uns e outros no interior da comunidade educativa. As/os estudantes vão assimilando esses valores dados a determinadas funções e a determinadas pessoas, e vão definindo suas próprias percepções, moldando suas atividades, construindo sua cosmovisão.

São muito poucas as pesquisas feitas sobre as escolas em que o pessoal administrativo e de serviços é contemplado. Entretanto, como demonstra esta pesquisa, isso é de suma importância para observar a forma com que se relacionam as pessoas da comunidade educativa, se existe ou não o diálogo, e se a dignidade das pessoas e os direitos são respeitados.

A democracia nas escolas não pode ser exercida se não há diálogo entre cada funcionário, estudantes, mães e pais de família, incluindo o pessoal administrativo e de serviços. As/os professoras/es também contaram como têm vivido a discriminação no interior do sistema educativo ou da escola, desde que terminaram seus estudos.

Os/as recém-graduados/as têm muita dificuldade de conseguir trabalho, já que não são contratadas/os, a menos que sejam amigas/os ou familiares das/os diretoras/es. Quando contratadas/os, são discriminadas/os por outras/os docentes. Mencionaram que por ser novatos/as não tinham os mesmos direitos. Também mencionaram que os pais e mães de família têm uma ideia estereotipada sobre as/os professoras/es como ociosos, preguiçosos, que não querem trabalhar.

Por isso, para elas/es, é muito difícil fazer valer seus direitos em caso de enfermidade. Nota-se que as/os docentes narram situações de discriminação na sociedade, em geral contra eles/as mesmos/as por serem maestros. Isso tem relação com dois aspectos de muita relevância. O primeiro é que, pelo seu nível de salários, geralmente considerados baixos, os/as professores/as não são sujeitos de crédito e por isso não podem acessar alguns bens somente acessíveis por meio de empréstimo. O segundo é que o magistério é considerado um grêmio político, e se discriminam as/os docentes quando reclamam por seus direitos, e também quando sua opinião política não coincide com a do/a diretor/a. Uma professora contou que foi discriminada muitas vezes por ser mulher. Sua última experiência foi quando as/os estudantes queriam um professor de matemáticas que fosse homem. Outras/os foram discriminadas/os por serem afrodescendentes, por virem de outra escola, por terem mais idade que a média, pelo uso de linguagem. Inclusive, houve um caso em que uma mulher mencionou ter sido discriminada porque teve câncer.



O gráfico mostra que as mulheres são mais discriminadas que os homens, e que quanto mais as pessoas tiveram acesso à educação, menos sofreram discriminação, mas, no mínimo, por volta da metade das pessoas teve alguma experiência de discriminação.

As/os pesquisadoras/es informaram que, inicialmente, alguns professores/as não quiseram participar do estudo. Em alguns casos, teve-se que fazer uma reunião com os poucos que assistiram voluntariamente para que se realizasse uma segunda convocatória.

Em outro lugar, as/os diretoras/es não notificaram as/os professoras/es. Então, o momento destinado à primeira atividade teve que ser destinado à convocatória e se postergaram as sessões de entrevistas e questionários para um segundo momento. Entretanto, os pais e mães de família participaram com inteira vontade.

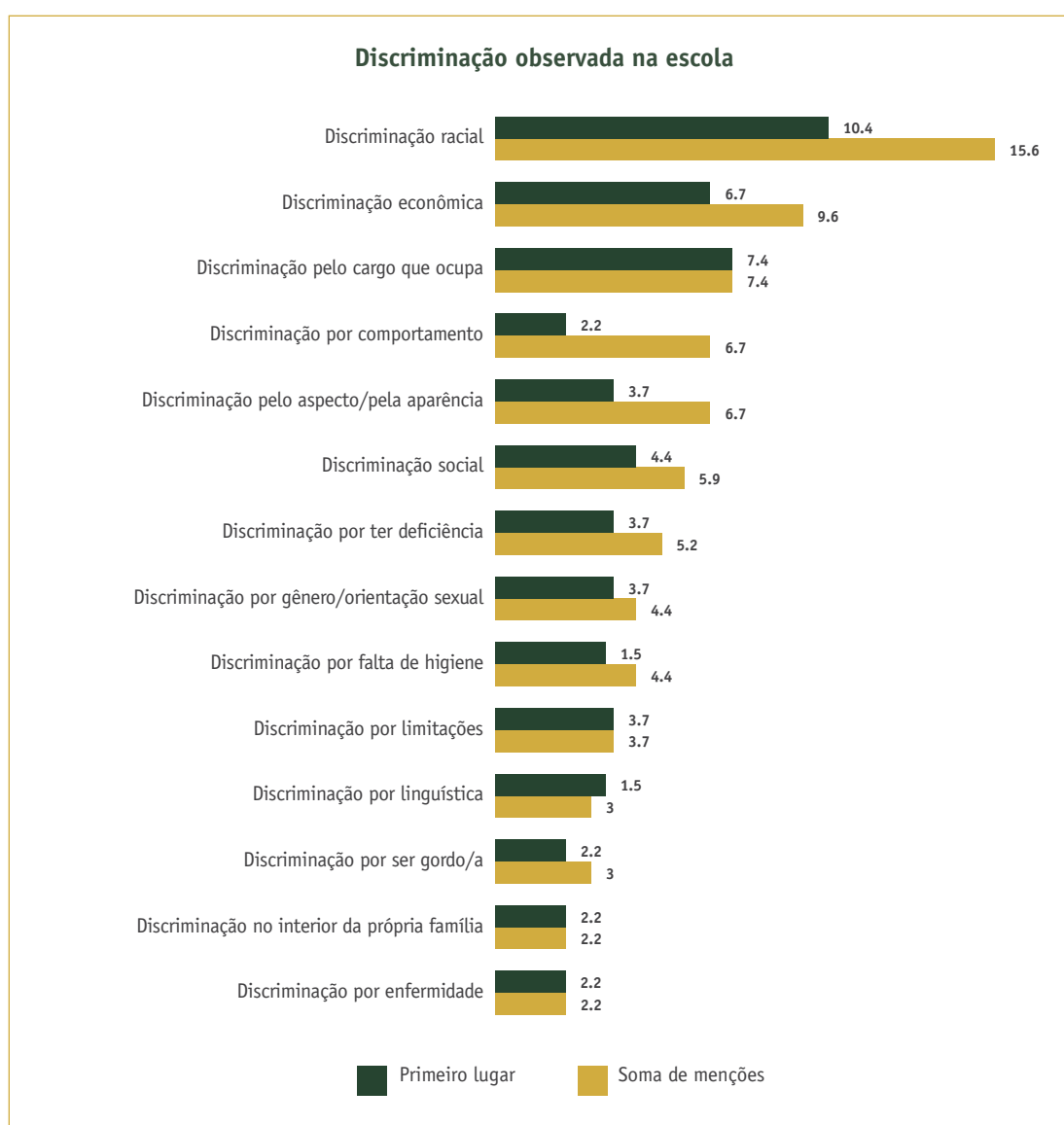
Para as/os pesquisadoras/es foi difícil tocar o tema da discriminação com as pessoas adultas, pelo fato de esse estar em total invisibilidade. As pessoas falam muito pouco sobre isso. Também há uma naturalização do posicionamento de cada pessoa em seu papel e do tratamento que corresponde a cada função. Há uma tendência a justificar a discriminação como natural e inerente ao ser humano, mas, contraditoriamente, os casos concretos costumam ser escondidos, e criam-se explicações para justificar a situação.



I. (Lima)

Discriminação observada na escola

Com a intenção de medir a percepção da cada um dos grupos de adultos sobre as distintas formas de discriminação que acontecem na escola, perguntou-se a eles se haviam observado situações desse tipo. 61% das/os entrevistadas/os disseram que sim. Por ordem de menções, foram destacadas as seguintes causas: racial, econômica/social, por cargos, aparência, comportamento, necessidade especial, condição de higiene, orientação sexual, peso, idioma, enfermidade.



Muitas pessoas que haviam narrado histórias pessoais em que foram vítimas de discriminação disseram que em sua escola “não havia qualquer forma de discriminação”, confirmando a hipótese de que se trata de um tema incômodo e delicado para ser assumido como tal.

O mesmo se pode observar na questão seguinte. Fez-se a mesma pergunta, mas com opções para que a pessoa entrevistada pudesse escolher mais de uma se assim desejasse. Nesse caso, 78% disseram que sim, que já haviam observado discriminação em sua escola. Marcaram, por ordem de menções, as seguintes características não valorizadas pela sociedade: condição social / econômica, raça, orientação sexual, necessidade especial, localização geográfica, religião, idade, condição de migração, origem indígena.



A discriminação racial foi descrita com detalhes por uma boa parte das pessoas entrevistadas. Elas mencionaram casos de agressão contra crianças negras por parte de mães e pais de família, inclusive docentes. Alguns consideram que as/os professoras/es pregam uma coisa

e fazem outra. Para eles/as, é comum escutar professores dizendo “Aquele estudante, além de atrasado é chato, é negro, tinha que ser”. Também observaram discriminação por parte dos mesmos estudantes, que se negam a brincar com as crianças que são negras.

A discriminação por motivos econômicos, ou seja, por pobreza, tem múltiplas variantes, todas relacionadas com o nível sociocultural. Ela tem sido observada quando há crianças de distintos estratos econômicos estudando juntas. As/os entrevistadas/os mencionaram que as crianças que têm pais e mães que não trabalham se sentem tristes e excluídas; as que têm mais se comparam e zombam de quem não tem um brinquedo ou uma roupa da moda. Reportou-se que, na maioria dos casos, são os pais e mães de família que discriminam por esse motivo.

Contou-se a história do ingresso de meninos do internato à escola, e as mães protestaram porque não queriam que seus filhos se juntassem àquelas crianças. Também se contou sobre uma professora que disse a um pai de família que sua filha tinha dificuldades acadêmicas pelo lugar em que vivia.

A aparência também foi mencionada como motivo de discriminação relacionada com a pobreza. As entrevistadas/os disseram que é comum escutar as/os estudantes se referirem aos colegas com termos desagradáveis, pela roupa que usam, e que alguns não querem se sentar ao lado dos que não estão bem vestidos, nem querem brincar com elas/es.

Em algumas entrevistas, falou-se que as crianças que são tímidas ou caladas são definidas como “estranhas”; que são discriminadas e maltratadas por seus colegas; eles recebem apelidos; muitos são vítimas de abuso ou bullying; e que se algum menino é visto chorando, imediatamente o agridem. Os depoimentos nos motivam à reflexão sobre a função da discriminação na reprodução dos estereótipos de gênero. É muito frequente que esse tipo de discriminação, que se expressa em formas e agressão, esteja dirigido a meninos. Dessa maneira, é forçada a construção de um tipo de masculinidade extrovertida, de controle das emoções e agressiva, preparada para manter o poder sobre a expressão das emoções, o delicado e o silencioso, características atribuídas às mulheres. Também se reportou que as pessoas adultas da comunidade educativa exerciam violência (beliscavam) os meninos tímidos e calados.

Alguns professores reportaram que uma discriminação direta, cotidiana, é o tratamento dos meninos em relação às mulheres: “Os meninos sempre incomodam as meninas, e eu explico que eles devem respeitá-las porque são delicadas”. Esse depoimento mostra como os professores transmitem um sentido de ser feminino (“delicadas”) numa mensagem dirigida aos meninos para contrapor-se a sua agressividade misógina, mas

reforçando o estereótipo da masculinidade agressiva. Mais que isso, na mensagem se transmite que o respeito que as meninas merecem se deve a sua delicadeza, não por seu direito como ser humano.

A homofobia é a expressão mais forte da discriminação por gênero que se produz contra os meninos. Essa foi apresentada reiteradamente nos três países, e confirmada em diversas entrevistas com pessoas adultas. Um caso emblemático pode-se encontrar no seguinte depoimento de uma professora:

“*Estamos vivendo uma situação de homofobia de um professor contra nosso subdiretor. Ele é homossexual, então o professor me perguntou: “Como é que vai ser? Esse cara deQual é a moral que ele vai ter aqui dentro?” Eu disse a ele que da porta do colégio para fora não me interessava a vida do subdiretor, nem a dele. Mas, aqui dentro, sim, ele desempenha seu trabalho como deve ser e respeita todo mundo. Ele tem que ser respeitado também. Depois, quando chegou uma mãe de família e perguntou: “Como é que a Secretaria de Educação contrata uma pessoa gay e a coloca como subdiretor? Quais são os valores que ele vai transmitir aos nossos filhos?” Esse professor está fazendo tudo o que pode para tirar o subdiretor da escola. Ele chama os pais de família, fala com eles, diz que o jovem é gay e que não é bom exemplo para os alunos. O subdiretor é respeitado pelos pais de família. Há muitas pessoas que estão muito contentes com ele porque ele coloca disciplina, é rígido com o assunto da disciplina, dos horários, com os estudos e as tarefas, assim como com o respeito mútuo na escola. Nunca ninguém lhe faltou com respeito, até que chegou esse professor que diz que vai quebrar os dentes dele. Atualmente, o subdiretor abriu um processo por difamação e homofobia contra esse professor. Por outro lado, o subdiretor teve que mudar sua vida social. Essa discriminação mudou muito a vida na escola e prejudicou a vida do subdiretor*”

A discriminação contra crianças com deficiência é observada nas entrevistas em duas modalidades marcadas. A primeira é a que exerce o sistema educativo, que limita as possibilidades de que a educação inclusiva tenha êxito, pois não oferece as facilidades para que docentes desenvolvam suas capacidades para isso. Ou seja, a escola não está adaptada para recebê-las, não há o menor investimento para a educação inclusiva,

não se elaboram programas de aprendizagem de língua de sinais, nem se adequa a infraestrutura para receber as crianças com deficiência.

As/os entrevistadas/os se referiram, quase sempre, a essa modalidade, mas afirmaram que não se trata de discriminação porque sim, “essas crianças são aceitas no colégio”. Entretanto, uma vez passada a barreira do acesso, existem desafios latentes de discriminação dentro dos centros educativos, e da obrigação que eles têm de responder às especificidades de cada criança, para facilitar suas experiências e processos de aprendizagem.

Algumas crianças que são lentas para aprender ou não alcançam as conquistas de aprendizagem esperadas, são motivos de piada, são chamadas de “burro”, “inútil”. Relataram-se alguns casos em que essas crianças haviam sido expulsas da escola. Um caso emblemático aconteceu numa escola peruana, em que uma professora, durante uma entrevista, disse que na sua sala de aula havia duas crianças com necessidades especiais, “um manco e outro com um problema nos dedos, que eram colados”. Imediatamente depois da entrevista, as entrevistadoras notaram, no trabalho de observação, duas crianças com dislexia evidente.

A contradição entre a informação dada pela professora e o observado sugere um desconhecimento das características específicas das/os estudantes, o que ocasiona que não sejam atendidas/os com o que requerem para aprender e participar da vida escolar.

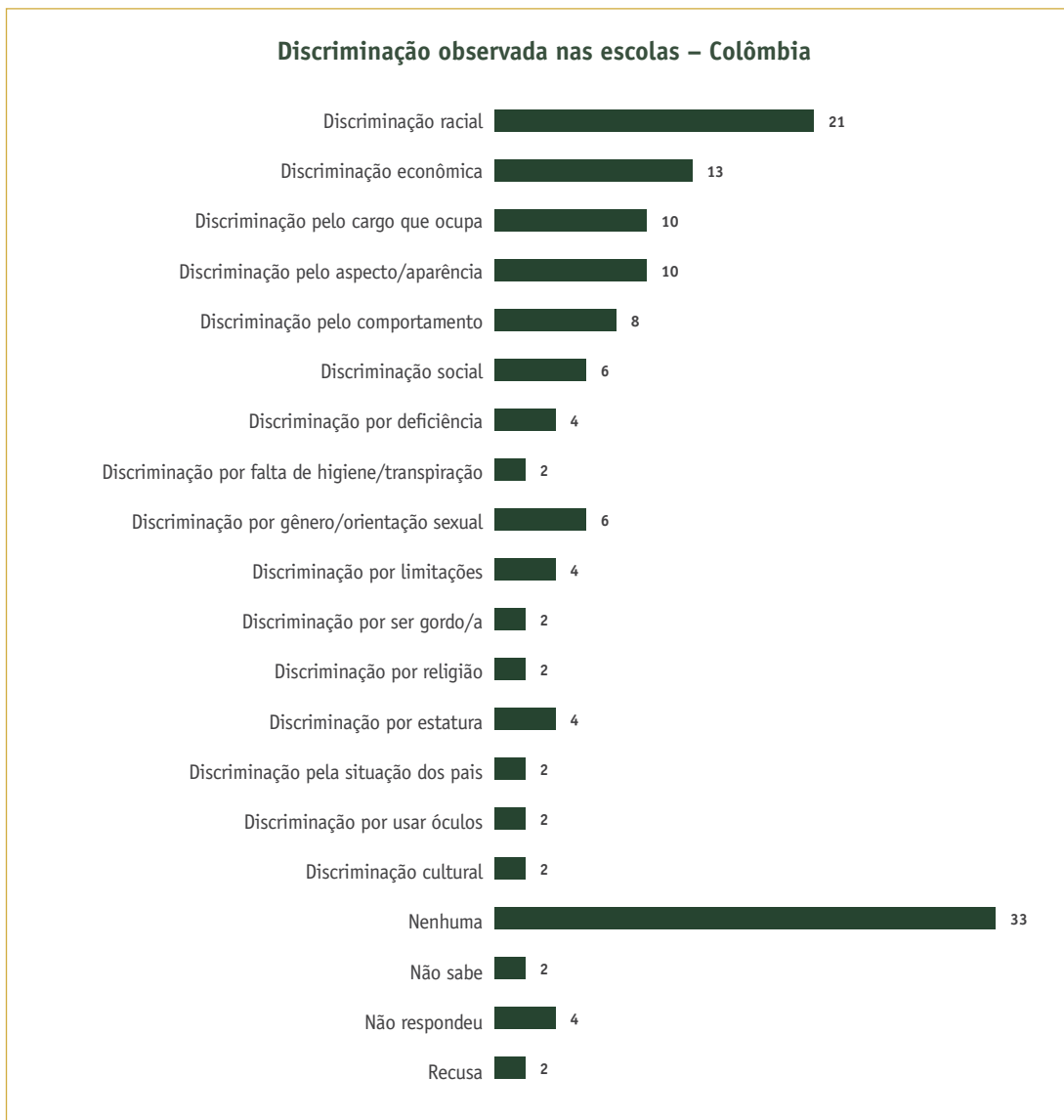
As discriminações por motivos linguísticos e por zona geográfica são irmãs da discriminação étnica. Na maioria das vezes, são exercidas contra as pessoas que vêm do campo e que têm como língua materna um idioma diferente do “oficial”.

Os depoimentos detalham como se expressam estas discriminações:

“ Os meninos que vêm de zonas rurais, por usarem um idioma diferente, são discriminados pelos amigos. Colocam apelidos nos que vêm da Serra ou falam quéchua ”

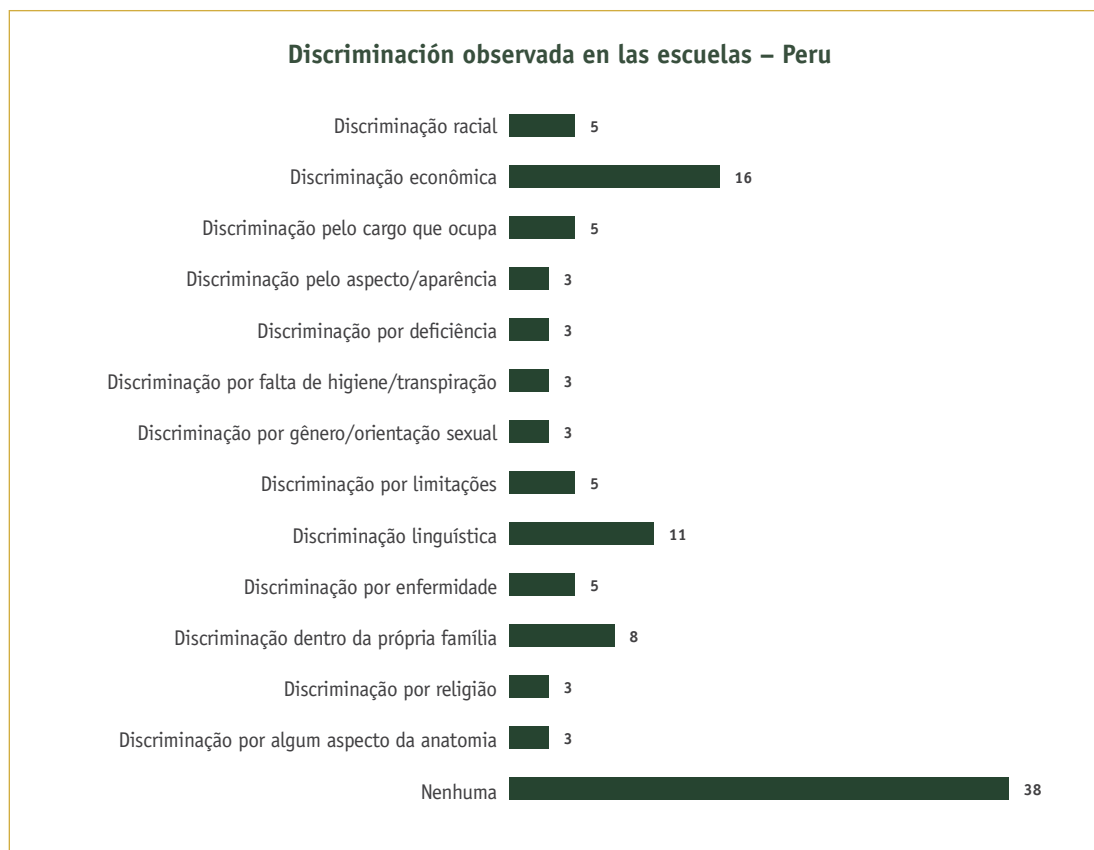
Na maioria das vezes, a agressão é oral, mas em algumas ocasiões adquire outras formas, como que contou uma professora:

“ Na fila do almoço, dois adolescentes, um que vinha da zona rural e outro da cidade, quem almoça primeiro é o da cidade. Depois que chamei a atenção do adolescente, pediu desculpas sem compromisso algum ”

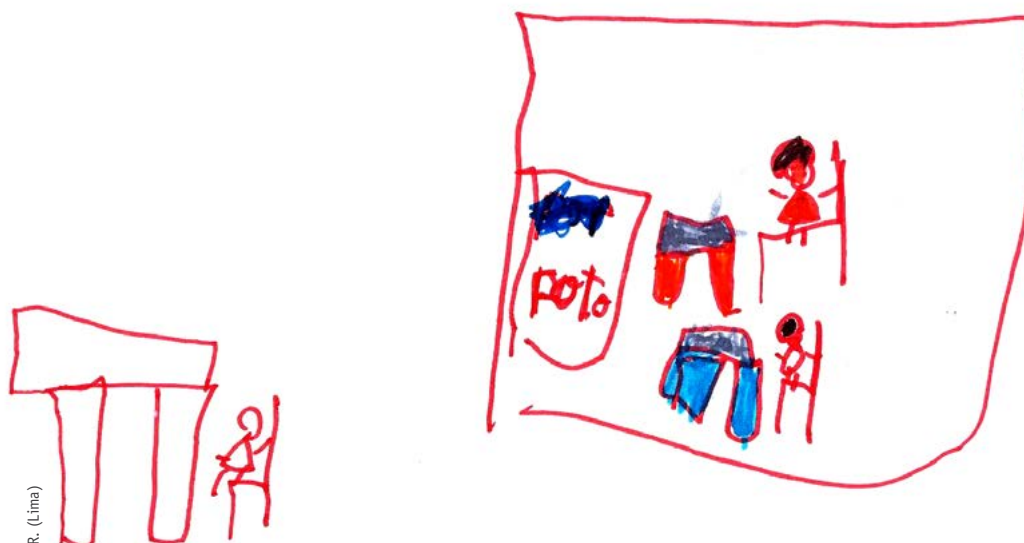


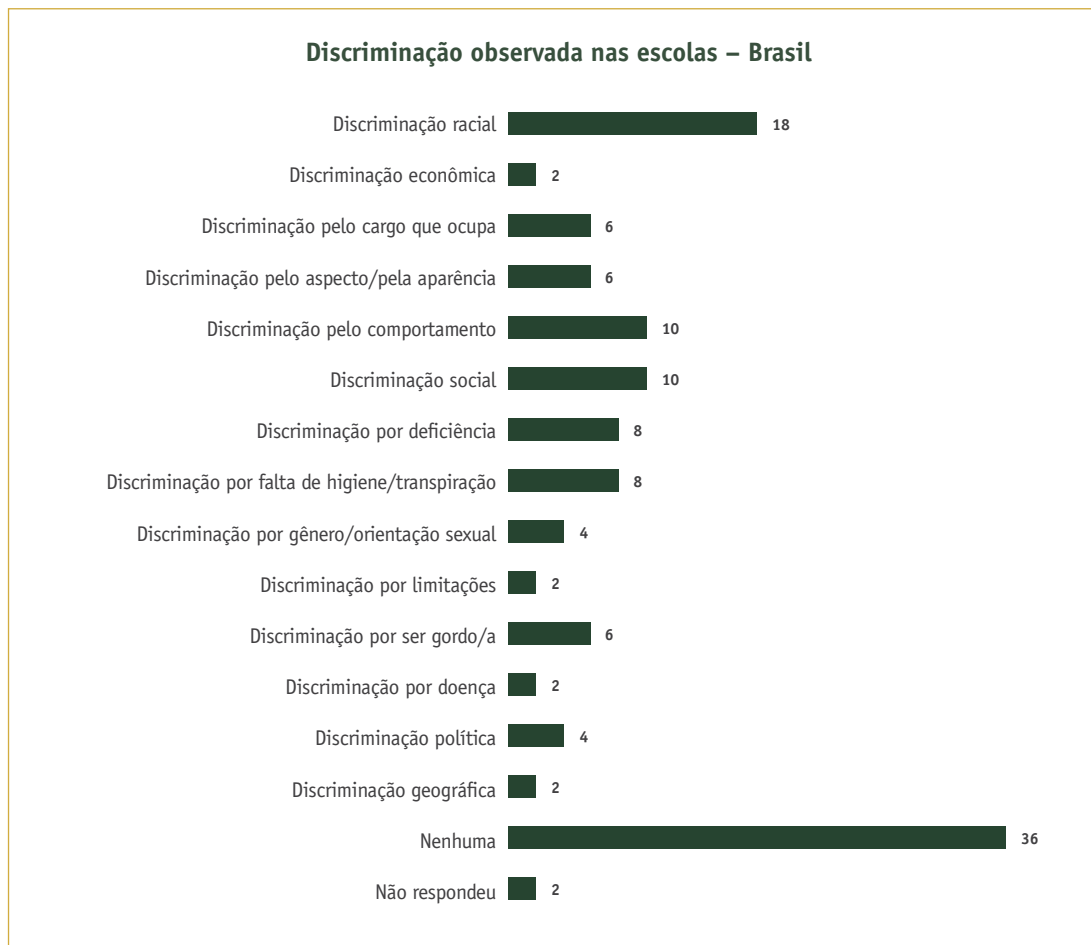
Ainda que nos três países haja uma maioria que identifica as discriminações nas escolas, uma porcentagem importante declarou que não notava nenhuma.

A discriminação mais percebida nas escolas colombianas é por raça, seguida pela discriminação por status econômicos e, em terceiro lugar, as discriminações por posto de trabalho e pelo aspecto ou aparência física.



No Peru, as pessoas entrevistadas identificaram a discriminação econômica como a mais frequente. Em segundo lugar, pelo idioma e, em terceiro lugar, a discriminação que se produz no interior da própria família.





No Brasil, a discriminação racial foi a mais mencionada, seguida da discriminação por comportamento e por origem social. Finalmente, ressalta-se que as discriminações por deficiência e falta de higiene também foram mencionadas com frequência.

A coincidência de terem citado a discriminação racial como a mais frequente na Colômbia e no Brasil não surpreende, já que o racismo contra afrodescendentes nesses países é bastante generalizado, especialmente nas zonas em que se realizou o estudo. Quando se fez a pergunta sobre as discriminações mais observadas nas escolas, estimulando uma maior reflexão, a porcentagem que identificou o racismo contra afrodescendentes aumentou 35% na Colômbia, 48% no Brasil e 30% no Peru. No caso do Peru, o racismo contra a população andina se expressa na discriminação pelo uso do idioma. A discriminação é exercida contra as pessoas que têm o castelhano como segunda língua e a falam com entonação andina.

Na medida em que a mestiçagem se encontra muito expandida, o idioma é um distintivo de origem cultural e geográfica. Entretanto, quando a pergunta foi feita, estimulando-se uma maior reflexão, a porcentagem que identificou a origem indígena como motivo de discriminação no Peru foi de 32%, enquanto na Colômbia e no Brasil foi de 8%.

A discriminação por razões de pobreza coincidiu na Colômbia e no Peru, ratificando o que marca o critério para a estratificação social em ambos os países. Quando se estimulou maior reflexão sobre a pergunta, a porcentagem se modificou, chegando a 31% na Colômbia, 43% no Peru e 54% no Brasil.

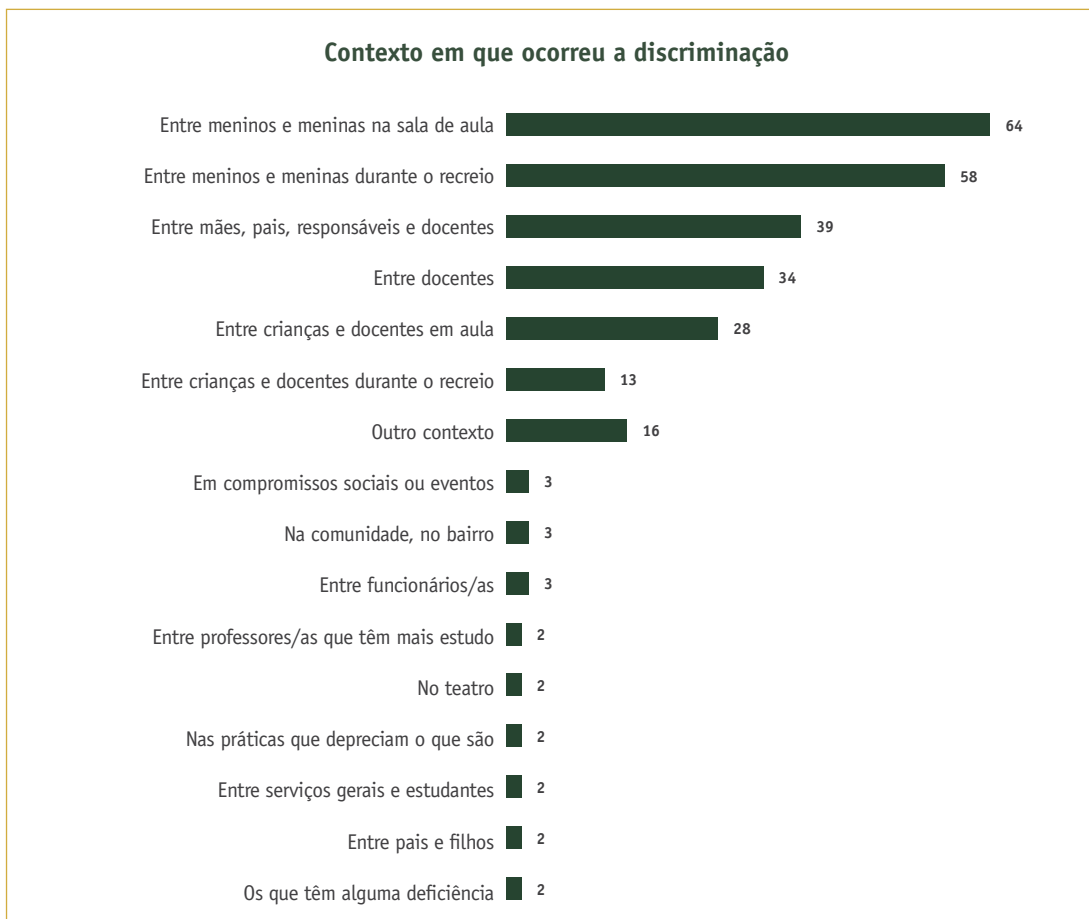
Chama a atenção que a discriminação pelo posto de trabalho não tenha sido mencionada com muita frequência. No entanto, para professores/as e, principalmente, trabalhadores/as da área de serviços, foi mencionada com maior frequência quando se perguntou a eles/as se haviam vivido alguma discriminação. Por outro lado, a discriminação por gênero e a homofobia igualmente não foram destacada com frequência alta. Entretanto, nutriu os depoimentos das e dos docentes.



J.O. (Baixa Grande)

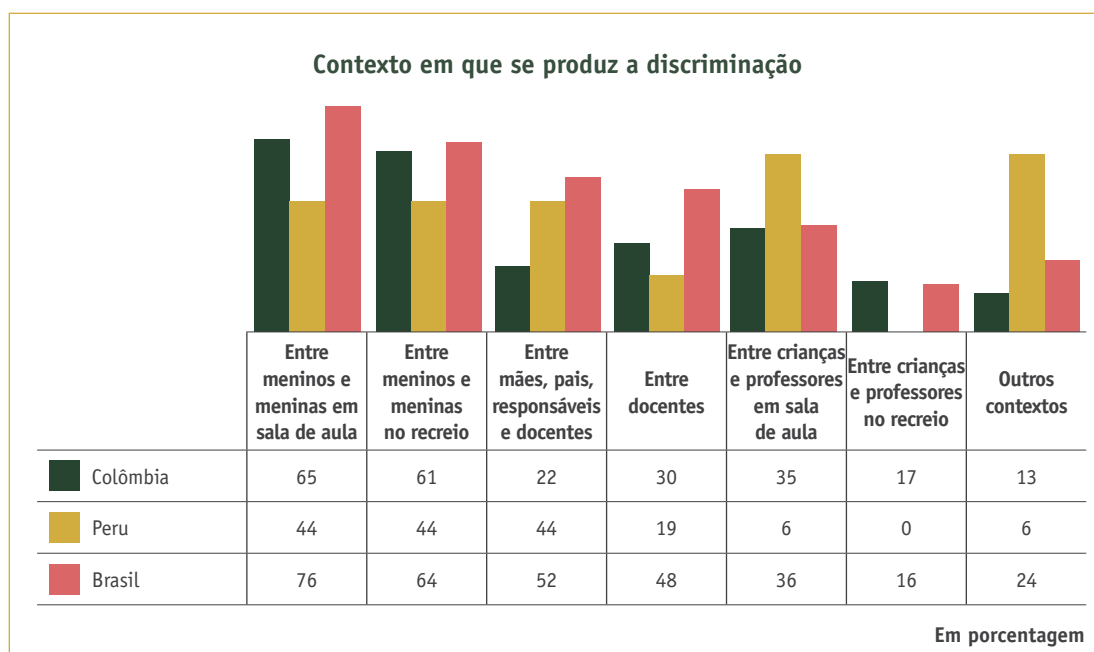
Contextos em que ocorre a discriminação

Diante da pergunta “em que contexto foram observados atos de discriminação?”, as/os docentes, diretoras/es e coordenadoras/es pedagógicas/os mencionaram os seguintes:



Segundo a opinião de docentes, diretores/as e coordenadores/as pedagógicos/as, a maior parte das discriminações se produz entre estudantes, e acontece na sala de aula e no recreio. Em segundo lugar, as discriminações se produzem entre pessoas adultas, entre mães e pais de família e docentes. Em terceiro lugar, produz-se a discriminação que provém de pessoas adultas contra as crianças.

As opiniões não são iguais nos três países. Por exemplo, as/os entrevistadas/os no Peru mencionaram poucas vezes que os/as professores/as exerçam discriminação nas salas de aula, e não reconhecem que exista discriminação das/os docentes contra as crianças durante o recreio.

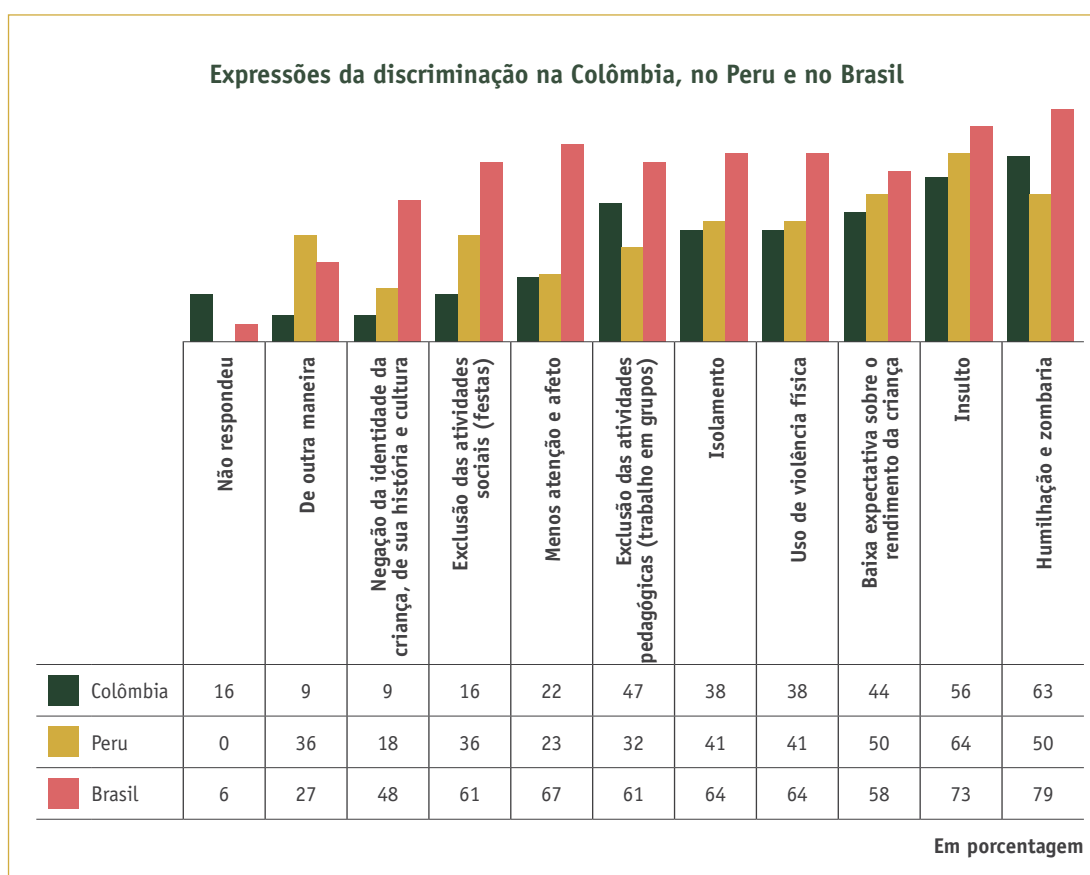


Nos depoimentos, pôde-se observar que a discriminação é observada em ações de violência, zombarias, apelidos, e também com o tratamento da pessoa como um ser invisível, como se não existisse. No questionário, incluiu-se uma pergunta explícita para indagar sobre isso. No gráfico seguinte, são apresentadas as respostas:



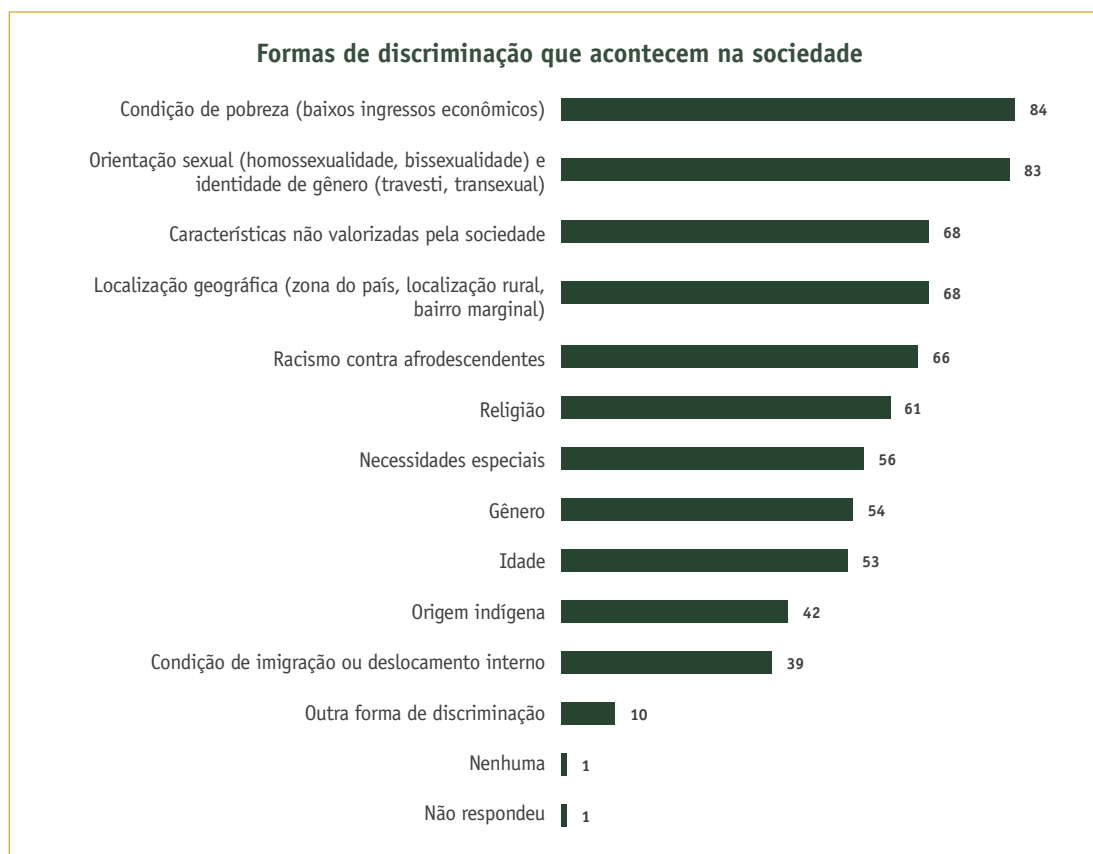
A baixa expectativa entre o rendimento das crianças é talvez uma forma de discriminação pouco reconhecida. Entretanto, é mencionada com alta frequência. Em geral, tem-se essa baixa expectativa em relação às crianças com necessidades especiais ou que vivem em situações de alta vulnerabilidade, como as crianças que trabalham.

Os preconceitos e o desconhecimento da situação são o que gera essa atitude por parte de professoras e professores, sem que percebam o impacto que isso pode ter sobre as/os estudantes e sua autoestima. Os depoimentos levantaram essa situação de discriminação: “o estudante que foi chamado de inútil por sua professora”.

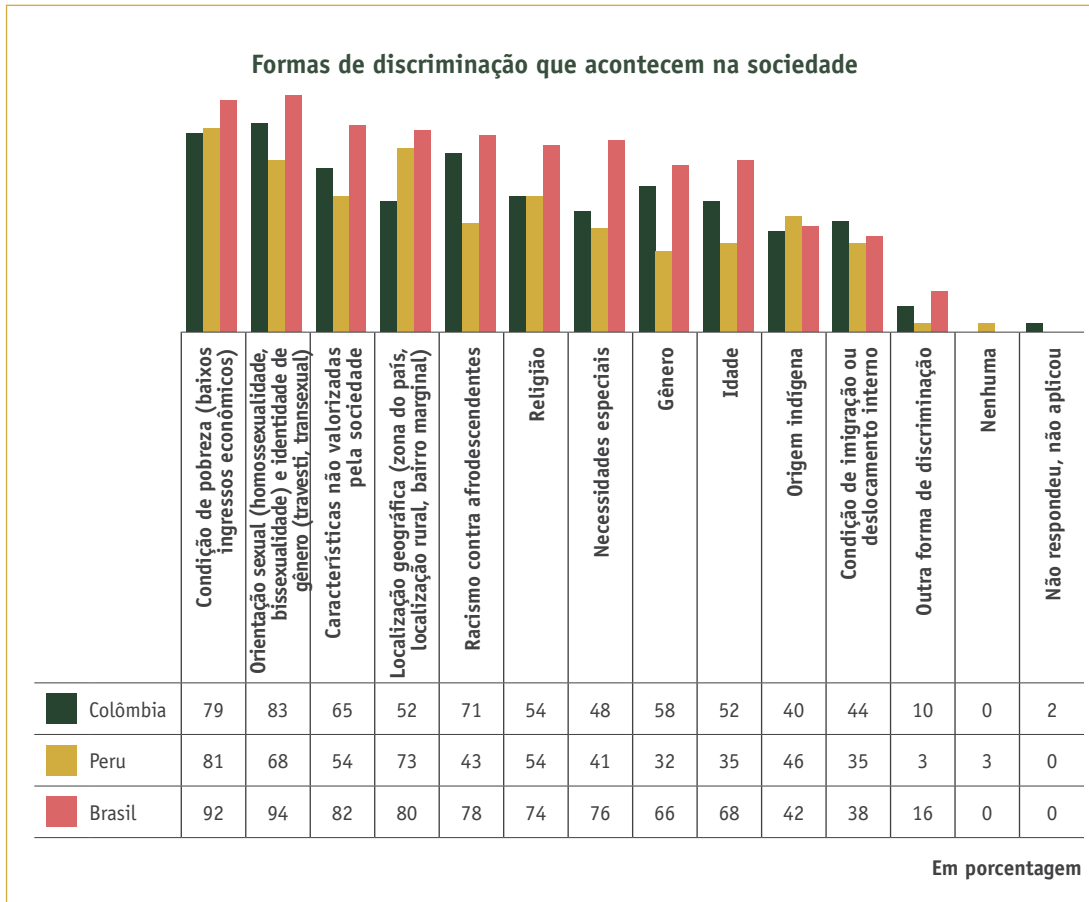


A discriminação nas escolas pode ser um reflexo da que se produz na sociedade. Pode ser que, devido à função específica da educação, a discriminação se expresse de maneira particular, como aquela relacionada com as poucas expectativas de docentes em relação às capacidades de aprendizado das/os estudantes. Para o restante das discriminações, as/os entrevistadas/os da comunidade educativa identificaram as

mesmas formas de expressão da discriminação, tanto na escola, quanto na sociedade, como se mostra no gráfico a seguir:



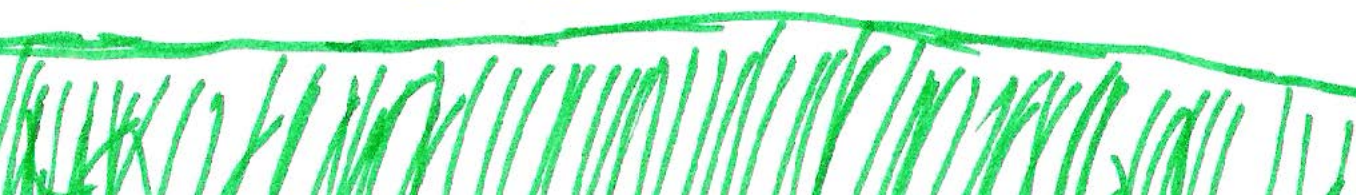
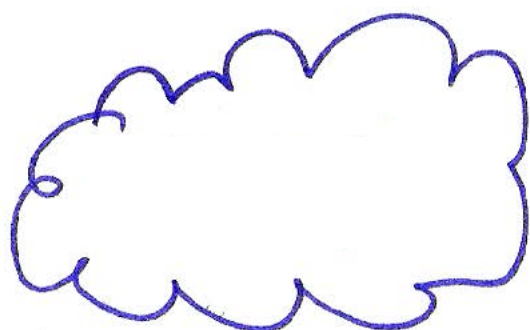
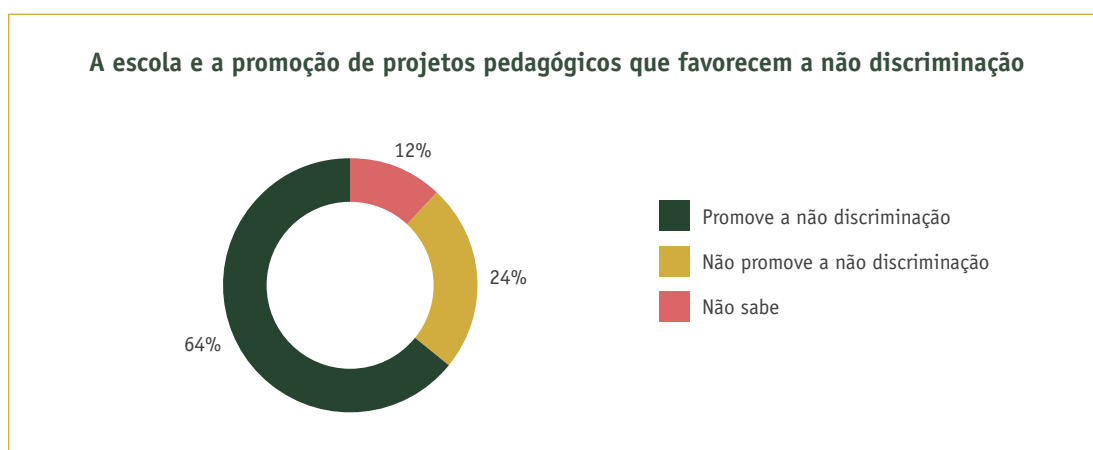
O racismo, considerado a principal forma de discriminação nas escolas, é destacado em quinto lugar entre as discriminações que ocorrem na sociedade. A pobreza aparece em primeiro lugar, e a homofobia e a discriminação por gênero, em segundo. As formas de discriminação identificadas em cada país não são iguais. A discriminação por gênero ou orientação sexual está mais presente na Colômbia e no Brasil do que no Peru, e a discriminação pelo local de origem é mais forte no Peru e no Brasil, do que na Colômbia. No gráfico a seguir, mostram-se as diferenças da seleção de formas de discriminação em cada país.



S. (Cartagena)

Pode-se combater a discriminação a partir das instituições educativas?

Um interesse adicional da investigação foi o de averiguar se os centros educativos promoviam projetos pedagógicos que fomentassem o respeito ao outro e à dignidade humana. Especificamente, pretendia-se saber se as/os entrevistadas/os percebiam de alguma maneira que se estava trabalhando nesse sentido. 64% disseram que sim, que sua escola faz esforços para combater a discriminação.

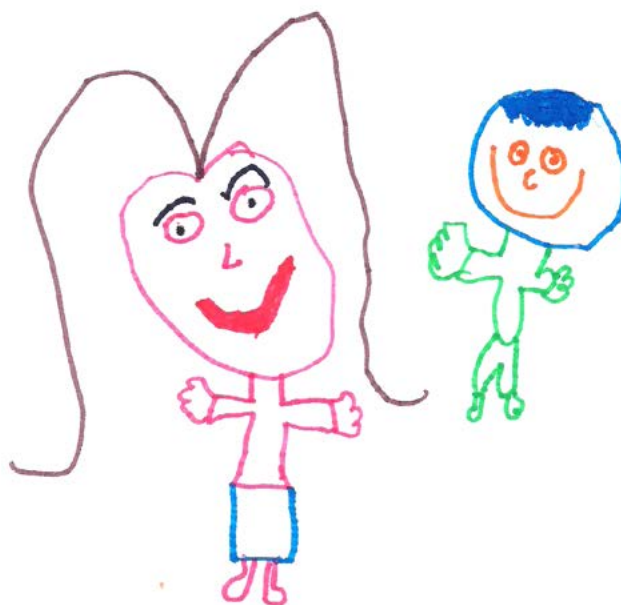


Como se promove a não discriminação nas escolas?

As/os entrevistadas/os deram vários exemplos de atividades que consideram que têm esse fim. A maioria é formada por cursos, capacitações, oficinas sobre a igualdade, os direitos e a interculturalidade. Esses temas se incluem também nos cursos de formação religiosa e de socialização. São promovidos pactos de convivência para os recreios, ensina-se a união de todos, diversifica-se o currículo para abordar os afrocolombianos e as rodas de capoeira, dança e música na escola. Alguns professores contaram que os projetos com critérios de igualdade estão disponíveis para que todos os estudantes possam participar. Por exemplo, os projetos de democracia, que tratam os valores de igualdade:

“ Sempre falamos de valores...os projetos de valores orientam sobre temas, como a tolerância, a autoestima, o respeito, a amizade, a humildade e a honestidade ”

Os projetos de educação sexual, que trabalham com a identidade de gênero e buscam fazer com que as meninas sejam valorizadas, também foram mencionados como processos chave para a luta contra a discriminação. O envolvimento das mães e dos pais (escola de pais) é considerado uma opção para o controle e o combate à discriminação. Mencionou-se que, em algumas escolas, já estavam preparados para trabalhar a conciliação em casos de violência e agressividade.



L., EN (Cartagena)



Diante da pergunta sobre o que se deveria fazer nos centros educativos, os professores e professoras disseram que o principal era o diálogo, inculcar valores por meio do diálogo:

“ Começa a dialogar com quem discriminou para que veja o motivo de sua atuação e as consequências que são produzidas ”

Também falaram sobre a importância de dar mais atenção às crianças. Outro tema apresentado diz respeito à atitude das pessoas na escola. Nesse sentido, mencionou-se que se deve trabalhar sem fazer diferenciações, dar o exemplo, trabalhar com igualdade e inclusão:

“ Não se deve discriminar, porque todos somos iguais, temos os mesmos direitos. Incluir as pessoas em trabalhos de equipe, formar grupos, usando música, arte, para que possam compartilhar materiais e colaborar uns com os outros ”

Alguns destacaram o trabalho de restituição de direitos para as vítimas da discriminação na escola. Para isso, menciona-se o chamado ao Conselho Tutelar, começando com o diretor, que deve definir regulamentos para que os professores não voltem a discriminar.

Um terceiro aspecto mencionado sobre o que a escola deve propiciar é a reflexão com as/os estudantes, dando-lhes orientação.

“*Deve-se trabalhar nos primeiros anos da infância, ensinando que todos somos iguais, apesar de nossas diferenças, e que é justamente isso o que nos faz verdadeiramente humanos*”

A orientação e a reflexão podem ser mecanismos certos para a prevenção. Nesses depoimentos e em outros mais, colocou-se ênfase na condição de igualdade que sustenta a não discriminação. Entretanto, nesse último, explicita-se que essa igualdade é “apesar de nossas diferenças...”, como condição de humanidade. A igualdade de direitos, igualdade diante da lei que sustenta a não discriminação, não faz referência à homogeneização que, pelo contrário, elimina as diferenças num ato de negação da diversidade, em razão de um modelo que se propõe universal, a que todas e todos devem ajustar-se.

A homogeneização como opção para eliminar as diferenças é discriminatória e excludente, não é igualdade de direitos. O papel da família é fundamental para atender os casos de discriminação. As/os entrevistadas/os consideram que a atitude da escola em relação à família é um fator de muita importância para atuar contra a discriminação. Para alguns, o trabalho com mães e pais de família têm sentido porque consideram que a discriminação vem de casa.

“*É na casa onde já existe o racismo, a discriminação contra homossexuais, em que a mãe é tratada como escrava. É na família em que se mecaniza a discriminação direta e inconscientemente, o que é mais perigoso*”

Por isso, levantaram a necessidade de que as/os professoras/es se reúnam com as mães e os pais de família, para tratar os casos de discriminação e dar-lhes solução.

Outros consideram que os colégios devem ter escolas de pais.

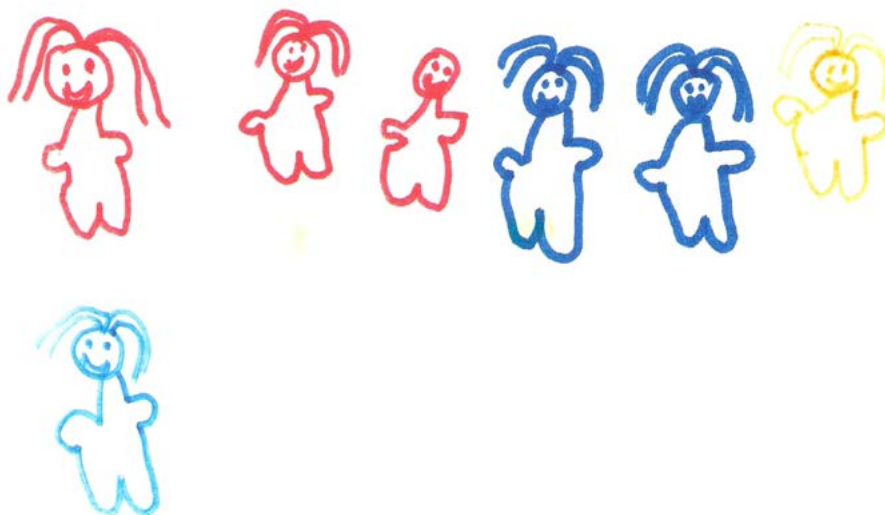
A sensibilização de todos os atores também foi mencionada como função das escolas, assim como a capacitação dos/as professores/as e funcionários/as. Os/as próprios/as professores/as reconheceram que necessitavam maior preparação para lidar com a discriminação, inclusive para que pudessem ser inclusivos/as, por exemplo, em relação às crianças com necessidades especiais. A capacitação das/os docentes é uma estratégia muito valorizada:

“ *Falta capacitação. Aqui somos professores, às vezes enfermeiros, às vezes quase mães e pais, enfrentando diferentes situações* ”

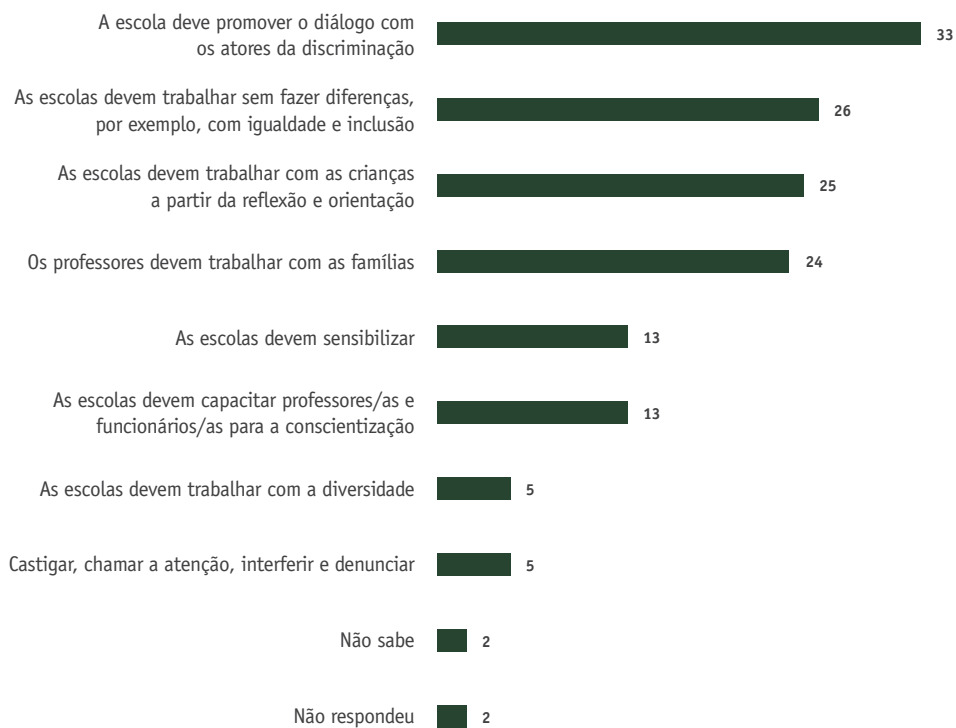
Considerou-se que a escola deve trabalhar com a diversidade, e gerar espaços para que as/os estudantes entendam e conheçam a riqueza cultural das pessoas, respeitando sua orientação sexual, suas decisões, suas condições de desempregadas, ou seja, de quem não tem oportunidades.

Finalmente, castigar, chamar a atenção, interferir e denunciar são medidas que também algumas das pessoas entrevistadas consideraram como necessidades.

“ *Suspender a criança porque todos devem ser vistos como iguais. Se houvesse castigo para isso, então poderia haver uma mudança...Se, depois diálogo, a discriminação se repete, deve-se levar a situação à Justiça* ”

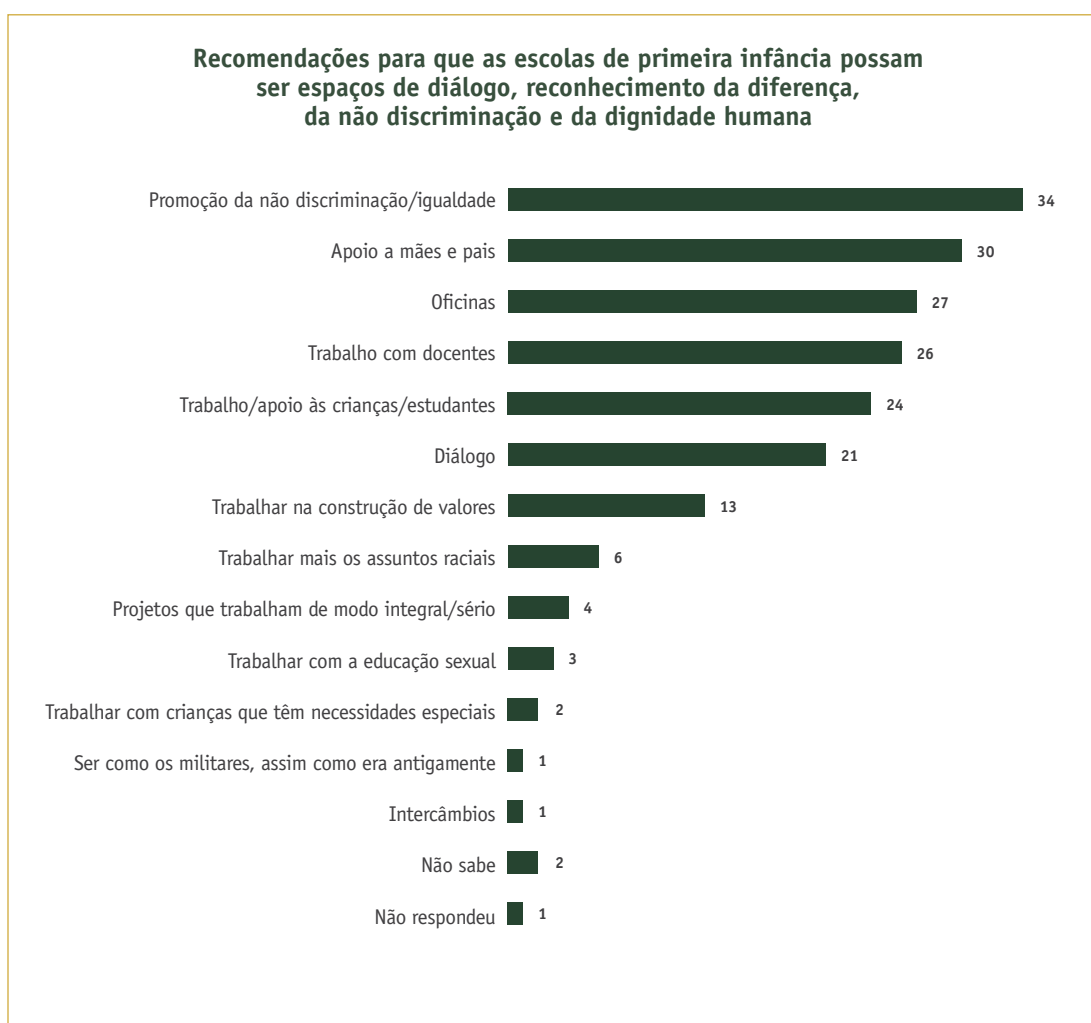


Sugestões sobre o que se deve fazer nas escolas para enfrentar a discriminação



Y. (Lima)

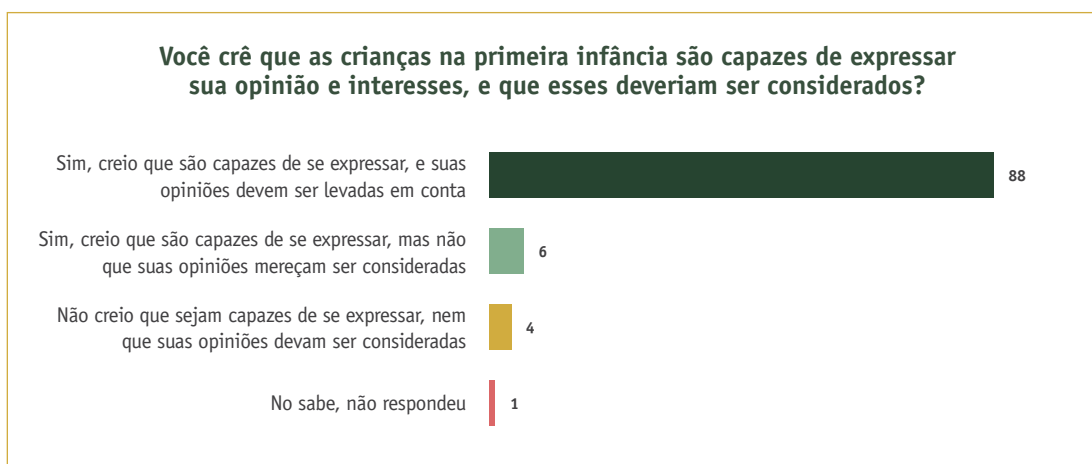
Como dito anteriormente, o interesse da CLADE neste estudo é observar a discriminação nas escolas frequentadas pelas crianças entre 4 e 8 anos de idade, para depois visualizar opções para a aplicação do princípio da não discriminação nessas escolas. As dinâmicas criadas com as crianças, assim como com a comunidade educativa, têm oferecido muito aprendizado para todos, pela reflexão e pelo diálogo que proporcionaram. Os membros da comunidade educativa expressaram suas opiniões, percepções e também sugestões sobre o papel da escola e as possíveis estratégias que a partir delas podem ser desenvolvidas para a eliminação da discriminação. Para precisar suas opiniões sobre o papel da escola inicial, pediu-se que identificassem algumas recomendações. Estas foram as respostas:



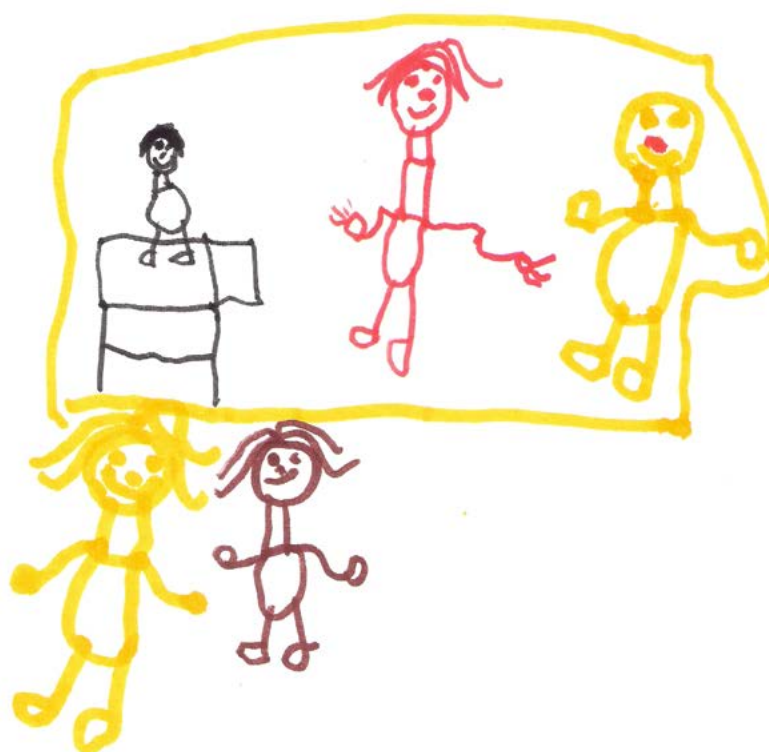
As entrevistadas/os, principalmente as/os que eram docentes, reconhecem que precisam de maior formação para lidar com os problemas que surgem nas escolas a partir de discriminações, e para atender à diversidade das/os estudantes, em especial as pessoas que têm alguma deficiência. Perguntou-se a eles/as se consideravam que a sua formação profissional e continuada os haviam preparado para enfrentar situações de discriminação e conflito, e para valorizar as diferenças e a pluralidade. Eles responderam da seguinte maneira:



Finalmente, foi importante perguntar às pessoas adultas se elas consideravam que as crianças na primeira infância são capazes de expressar suas opiniões e interesses, e se esses deveriam ser considerados. A grande maioria, 88%, disse sim para ambas as perguntas, destacando sua concordância com o fato de que as crianças podem opinar e que as suas opiniões devem ser levadas em conta. A comparação desse dado com a ausência de espaços para esse fim nas escolas evidencia, por outro lado, que não basta crer nesse princípio, mas também é preciso impulsionar estratégias, mecanismos e espaços adequados para que as crianças possam participar e expressar-se livremente.



A.F., EF (Baixa Grande)



Nossas recomendações: 10 pontos a considerar

1. Nos centros educativos de primeira infância se expressam múltiplas formas de discriminação.

Quando indagados sobre se haviam sofrido alguma forma de discriminação no exercício do seu ofício, mais da metade, 54% das/os entrevistadas/os disseram que sim. Quando foram indagados sobre se haviam observado alguma forma de discriminação na escola, 61% confirmaram. Finalmente, quando se faz a mesma pergunta com alternativas de respostas, ou seja, diante de uma lista com diversas possibilidades de discriminação, essa porcentagem aumenta até os 78%. Entre as formas de discriminação mais mencionadas se destacam: características não valorizadas pela sociedade, condição social e econômica, raça, orientação sexual, deficiência, localização geográfica, religião, idade, condição de migração e origem indígena.

As crianças mencionaram diversas formas de discriminação. Em suas expressões, sobrepõem-se a percepção, a reprodução, o juízo, mas sempre confirmam a existência de práticas discriminatórias nos seus contextos. Fazem isso de maneira explícita, quando uma criança diz, por exemplo, *“não tirei foto dele porque é moreno e não gosto dos meninos de cor”*, ou *“os meninos de cor (...) muitas vezes são sujos, não tomam banho e são preguiçosos”*. Ou, quando um grupo afirma, diante de uma menina com deficiência, que *“as pessoas não queriam ficar com ela porque ela estava numa cadeira de rodas, e eles não”*.

2. Há uma tendência a negar a discriminação e torná-la invisível como se não existisse.

Isso notou-se de diversas maneiras, especialmente nas relações entre pessoas adultas. Nos contatos iniciais com as escolas, foi possível constatar esse fenômeno, quando seus responsáveis afirmavam que a investigação seria bem-vinda na escola, mas se poderia procurar outra, já que *“ali não havia discriminação”*. Nas entrevistas, era comum a prevalência, no início, da ideia *“fora existe, mas aqui não muito”*. Mas, em seguida a existência se confirmava nas narrativas ou nas respostas ao questionário.

Outra expressão desse fenômeno pode ser vista no aumento do número de pessoas que confirmaram a existência de discriminação no centro educativo. Se, em termos gerais, 61% diziam que sim, já haviam observado discriminação no seu colégio, essa porcentagem subiu para 78% quando os entrevistados e as entrevistadas se viram diante de uma lista de opções com exemplos concretos. Em geral, negam a discriminação quando essa é assim chamada, mas, frente a possibilidades concretas, confirmam a sua existência. Muitas vezes, os entrevistados e as entrevistadas notavam que uma história determinada, narrada com traços claramente discriminatórios, não era incluída pelo entrevistado no questionário como tal. Ou seja, não se fazia de imediato a conexão entre o narrado e uma expressão de discriminação.

Essa mesma tendência é notória em diversos estudos e práticas em América Latina e Caribe. Em nossa região, como dissemos na apresentação deste informe, ainda que as práticas discriminatórias sejam gravíssimas, prevalece uma tendência à invisibilidade e à negação do racismo, do sexismo e das múltiplas formas de discriminação, assim como de suas consequências. A negação desses processos se cruza com o incômodo que gera o reconhecimento de si próprio ou da sociedade em que se vive, como racista e discriminatória. A negação da discriminação também se cruza com o incômodo que cria a noção de conflito, a dificuldade de reconhecer que o conflito é legítimo e a sua resolução não violenta é um desafio, assim como reconhecer a pluralidade e o debate como traços determinantes da democracia.

3. A discriminação por estar fora do que a sociedade considera “modelo” ou ideal.

Na introdução conceitual desta Consulta, afirmávamos a tendência de homogeneização e criação de um “modelo” que sirva de parâmetro para a sociedade. Uma sociedade que nega a diferença e o plural. Como parte disso, não há espaço para o pensamento crítico, a imaginação, a criatividade. Basta a busca de um padrão pré-determinado. Se alguém não tem esse perfil imaginado, deve se adaptar, deve anular suas diferenças e tratar de ser como o modelo esperado. Esse princípio já estudado por diversos autores, que atenta contra a dignidade humana, confirma-se nesta Consulta. Quando 44% das/os entrevistadas/os dizem que já haviam observado discriminação por características não valorizadas pela sociedade, estão justamente fazendo referência a essas pessoas, cujas diferenças são julgadas negativas.

Outro exemplo é a reação das pessoas adultas diante da frase “Diferenças sim, desigualdades não”. Se é certo que uma porcentagem significativa esteve de acordo (67%), os relatos das/os pesquisadoras/es destacaram a dificuldade que as/os participantes tiveram de entender o que se queria dizer com essa frase. Isso sugere a distância existente entre as/os entrevistadas/os e os conceitos e debates sobre algo essencial para a superação das discriminações: a celebração das diferenças, a diversidade e o plural.

4. Redistribuição e reconhecimento: um chamado duplo.

Quando apresentadas/os a uma lista de formas de discriminação, 44% das/os entrevistadas/os disseram que já haviam observado discriminação por características não valorizadas pela sociedade, e 43% mencionaram a condição de ingressos e pobreza. Temos a impressão de que a leitura desses dados deve ser feita, considerando-se o enfoque proposto por Nancy Fraser. Segundo a filósofa, a busca por justiça requer tanto a redistribuição, quanto o reconhecimento, articulando as “reivindicações defensáveis de igualdade social às reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença”. Ainda que as lutas pela não discriminação e pelo reconhecimento muitas vezes se contraponham às lutas pela redistribuição, trata-se de uma falsa antítese, e nos parece imprescindível reconhecer que ambas estão intrinsecamente articuladas.

5. As expressões das práticas discriminatórias são muito variadas e incluem diversos aspectos da vida cotidiana escolar e das relações entre sujeitos.

Os instrumentos metodológicos da Consulta captavam pouco a dimensão do acesso à escola, e se concentravam, sobretudo, na percepção dos sujeitos sobre as práticas cotidianas. Assim, as discriminações ganharam forma nas histórias narradas. Indagados sobre as expressões da discriminação, mencionaram, por ordem de citações: humilhações e piadas, insultos, baixa expectativa em relação à aprendizagem, violência física, isolamento, exclusão das atividades pedagógicas. Algumas pessoas adultas entrevistadas confirmaram as preocupações desta Consulta, especialmente com a discriminação étnica, racial ou socioeconômica. Uma entrevistada disse que houve agressões da mãe de uma menina branca a um menino negro.

“Ela o agarrou com violência, foram à delegacia. Mandamos o menino à justiça”. Alguns professores dizem “aquele estudante, além de atrasado, é tonto, também é negro, tinha que ser”. Outra pessoa recordou o caso de uma “mãe de família que não queria que sua filha dançasse com um menino pobre” e, em seguida, que “há meninos e meninas que são melhor tratados por sua roupa, os que estão bem vestidos”.

Os relatos sobre discriminação em razão de identidade de gênero e orientação sexual ganharam grande proporção na sistematização dos dados. Na resposta estimulada, 51% das/os entrevistadas/os reconheceram a existência do fenômeno em sua escola. Um deles ilustrou contando que *“o professor chegou e me disse: esse sujeito...que moral vai ter aqui dentro? Eu lhe disse: professor, fora da escola não me interessa sua vida (...) Como a Secretária nomeia um professor gay?”*. Também se relaciona ao tema o fato de que 48% das/os entrevistadas/os concordaram que existem funções e brincadeiras apropriadas para meninos e outras para meninas.

Uma forma não contemplada nas hipóteses iniciais da investigação, e que saiu em várias entrevistas, configurando a primeira resposta à pergunta “você já sofreu alguma discriminação no exercício do seu ofício”, foi a discriminação pelo cargo de trabalho ocupado. 23% mencionaram. Uma das entrevistas explicava: “pessoas que simplesmente estão em um cargo mais alto, sentem-se melhores, superiores. Às vezes, esquecem-se, inclusive, de nos convidar para os eventos que escola promove”. Em geral, reafirmavam essa forma de discriminação cruzada com outras, como por gênero e raça.

Este fenômeno se manifestou em particular nos depoimentos das pessoas que ocupam determinadas funções, como aquelas que realizam serviços de apoio ou limpeza. Os relatórios das/os pesquisadoras/es dão conta de que há pessoas – especialmente mulheres – que por seu papel ou função, são discriminadas de maneira silenciosa. Não é que necessariamente sejam impedidas de fazer algo, ou sejam maltratadas ou insultadas. Simplesmente se age como se elas não existissem. Esse é um aprendizado silencioso que as crianças têm nas escolas, sobre a posição social das pessoas. Internaliza-se como “fato natural” e marca nosso ponto de vista, nossa forma de pensar, de agir.

Entre as crianças, a maneira como mais se manifestam as discriminações é por meio da exclusão ou segregação, especialmente de brincadeiras e grupos de amigos/as. Ninguém quis brincar com o menino *“porque os amigos do João são brancos! O branco não joga com negro, porque branco só joga com branco”*, disse um grupo. *“Futebol é brincadeira de meninos”* e *“Nunca deixariam as meninas jogarem”*, afirmou outro.

A questão de gênero, particularmente chama a atenção entre os meninos e meninas. *“As meninas são femininas e os meninos são masculinos, portanto as meninas devem odiar os meninos porque eles não as deixam jogar, e os meninos devem odiar as meninas porque são meninas!”*, dizia um grupo. *“Isso é brincadeira de homem!”*, *“elas não sabem jogar”*.

6. Meninos e meninas opinam, reproduzem vivências e julgam as situações de discriminação.

Os meninos e as meninas expressam informações, costumes, valores que apropriaram ao longo de sua experiência pessoal e escolar. As vivências em ambiente mais preconceituoso tendem a influenciar seu comportamento, de maneira que reproduzem expressões e fatos discriminatórios, e não é raro que comentem onde os viram. *“Mulher tem que brincar com mulher e homem com homem”*, pois *“a professora disse que não se pode brincar com meninos”*, dizia uma menina. O mesmo se observa para situações contrárias à discriminação. *“As meninas do meu colégio em São Paulo, todos os dias, queriam jogar futebol, e os meninos não deixavam. Meus companheiros diziam assim: ‘Não, não pode. E eu louco para dizer a eles: Não, não pode? E por que se vê na televisão? As meninas não podem jogar? Sim, podem!’*.”

Por outro lado, nessa idade já expressam de maneira bastante enfática a capacidade de sensibilizar-se e criar um juízo sobre determinadas situações. Frente às situações de discriminação presentes nas estórias, por exemplo, fazia-se notar a capacidade de colocar-se no lugar do outro, reação presente na grande maioria dos grupos, e expressa com frases como: *“Ficou triste, cansado”*, ou *“sofreu, chorou”*, *“ele fica triste, é ruim falar assim com ele”*, *“é feio, porque João não gosta que gritem com ele”*, *“se sentiria muito mal, ficaria triste, choraria”*.

7. A violência física e a violência de gênero estão presentes nos centros educativos.

No capítulo metodológico deste informe, destacamos que a escuta das crianças é importante, não apenas para entender o que opinam sobre os temas que lhes dizem respeito, mas também porque amplia o entendimento de situações, trazendo informações que muitas vezes as pessoas adultas não expressaram ou não perceberam.

Em nossa Consulta, um exemplo desse fenômeno se notou com o tema da violência. As crianças deram informações valiosas sobre a violência física e também a violência de gênero, que apareceram com ênfase nas entrevistas com as pessoas adultas.

Quando contam sobre sua escola e sua relação com os/as amigos/as, as crianças narram situações violentas. Um menino dizia que os maiores não o deixavam brincar e lhe diziam grosserias; as meninas se queixam de que “os meninos batem nelas, e não as deixam fazer suas tarefas”. Por outro lado, a persistência de castigos corporais apareceu nas expressões de meninas e meninos dos três países. No Brasil, uma menina disse que a professora “é boa, não nos bate, não nos coloca muito de castigo”. Na Colômbia, as crianças relataram que, em uma sala que mostraram ao entrevistador, já ficaram trancadas porque haviam se comportado mal. No Peru, um grupo narrou que a professora bate neles se não se comportam bem.

Além disso, foram as mesmas crianças que contaram sobre situações relacionadas com a violência de gênero. “São maus, nos bateriam”; “são tontos”; “agarram as mulheres e batem nelas”, disse uma menina sobre os meninos. Sobre a estória com a menina na cadeira de rodas, mais uma vez, as outras meninas revelaram suas preocupações: “ela tem medo de os meninos correrem e a derrubarem”, ou “ela tem medo de cair da cadeira de rodas e bater a cabeça no chão”, ou outro grupo de meninas que citou o perigo de a personagem ser ferida pelos meninos: disseram que eram maus, que não a ajudariam, e que ela poderia apanhar.

8. Faltam espaços de escuta e participação para as crianças e a comunidade educativa em geral

Em alguns grupos de crianças escutados na Consulta, fez-se evidente a falta de estímulo e, portanto, a baixa habilidade de expressão desenvolvida por elas diante das dinâmicas. Em alguns casos, a escola reproduz a desvalorização das pessoas menores, assunto muito presente de maneira geral na sociedade, o que exclui o ponto de vista das crianças.

Embora 88% das pessoas adultas entrevistadas tenham considerado que as crianças na primeira infância são capazes de expressar sua opinião e interesses, e que os mesmos deveriam ser considerados, nas visitas às escolas, constatou-se a ausência de espaços e estímulos para esse fim. Como se disse anteriormente, não basta concordar com esse princípio. É preciso por em prática estratégias, mecanismos e espaços adequados para que as crianças possam participar e se expressar livremente.

Além disso, os relatos dos/as entrevistadores/as ressaltam a ausência de práticas de escuta para pessoas adultas e para a comunidade educativa em geral. A maior parte dos/as trabalhadores/as da limpeza e da portaria, por exemplo, revelou que estava, pela primeira vez, sendo indagada acerca de sua opinião sobre temas referentes à escola. Docentes, igualmente, reclamaram mais espaços de debate e participação.

9. As crianças valorizam boas relações com seus pares e com o ambiente.

As crianças destacaram traços importantes do ambiente escolar dos quais gostam, sempre relacionados com a amizade, a brincadeira e a convivência: “divertir-se brincando com as amiguinhas de pega-pega, esconde-esconde”, “ela é boa porque gosta de brincar comigo”, “desenhar, pintar, ver filmes, jogar no computador, ver TV”, “ler junto com os companheiros no recreio”. As crianças gostam dos lugares bonitos, com flores e cores, como o jardim, e não gostam de lugares feios, com cadeiras quebradas e mau cheiro, “quando agridem as árvores”, “quando as plantas morrem”; e da relação com a natureza: “nos deixou todos tristes” porque a árvore “é da mãe natureza” e porque “nos deixava felizes, atraía muitas pessoas para brincar”, “brincava aqui”, sobre o corte de uma árvore na escola.

Essas expressões são fundamentais para o desenho dos currículos e de projetos pedagógicos dessa etapa de ensino, o que, como se disse no início, deve valorizar o desenvolvimento de enfoques pedagógicos centrados nos interesses e nas experiências cotidianas das crianças, que busquem fomentar sua participação, iniciativa, criatividade, autonomia e autoconfiança.

10. Pode-se mudar de ideia.

Uma característica muito interessante, que saiu de alguns dos relatos das crianças, foi a possibilidade de rever posições a partir de novas experiências. Foi o que se notou em alguns grupos no transcurso das dinâmicas. Um exemplo ocorreu no caso da menina em cadeira de rodas. Depois de várias negativas por parte das crianças, explicando

que ela não poderia brincar, porque não podia se mover, algumas apareciam com alternativas ou possibilidades. “Ela pode conversar com as companheirinhas”, no jogo de polícia e ladrão, ela poderia ser a delegada, que “permanece sentada vendo a cara dos policiais”. Um menino havia dito que o menino da estória não queria emprestar sua bola à menina porque só os meninos jogam futebol. Depois do diálogo, quis reescrever a continuação do conto, e disse que o personagem havia pensado melhor e mudado de ideia, deixando que as meninas jogassem futebol.

Para a CLADE, assumir a existência de práticas discriminatórias é o primeiro passo para a sua superação. Um dos méritos desta Consulta é justamente ter gerado uma reflexão a partir da qual os mesmos sujeitos a percebessem e expressassem. O próximo passo é justamente o de encontrar formas para superá-las, e esse exercício envolve todos os atores da comunidade educativa, e mais ainda, aqueles dos diversos níveis da política educativa num diálogo.

Concordamos com o professor Peter Moss, ao propor que as instituições de educação na primeira infância sejam também consideradas espaços de prática política, mais especificamente de prática política democrática. No cotidiano, isso se traduz em esforços diários que possibilitem a resolução de problemas, usando variadas competências e oferecendo alternativas, como a convivência entre pares e o convívio intergeracional. Isso se traduz em maior participação das mães e dos pais de família, assim como da comunidade. Traduz-se também em processos verdadeiramente inclusivos, cujas decisões são tomadas a partir do diálogo entre todas e todos.

L., EN (Cartagena)





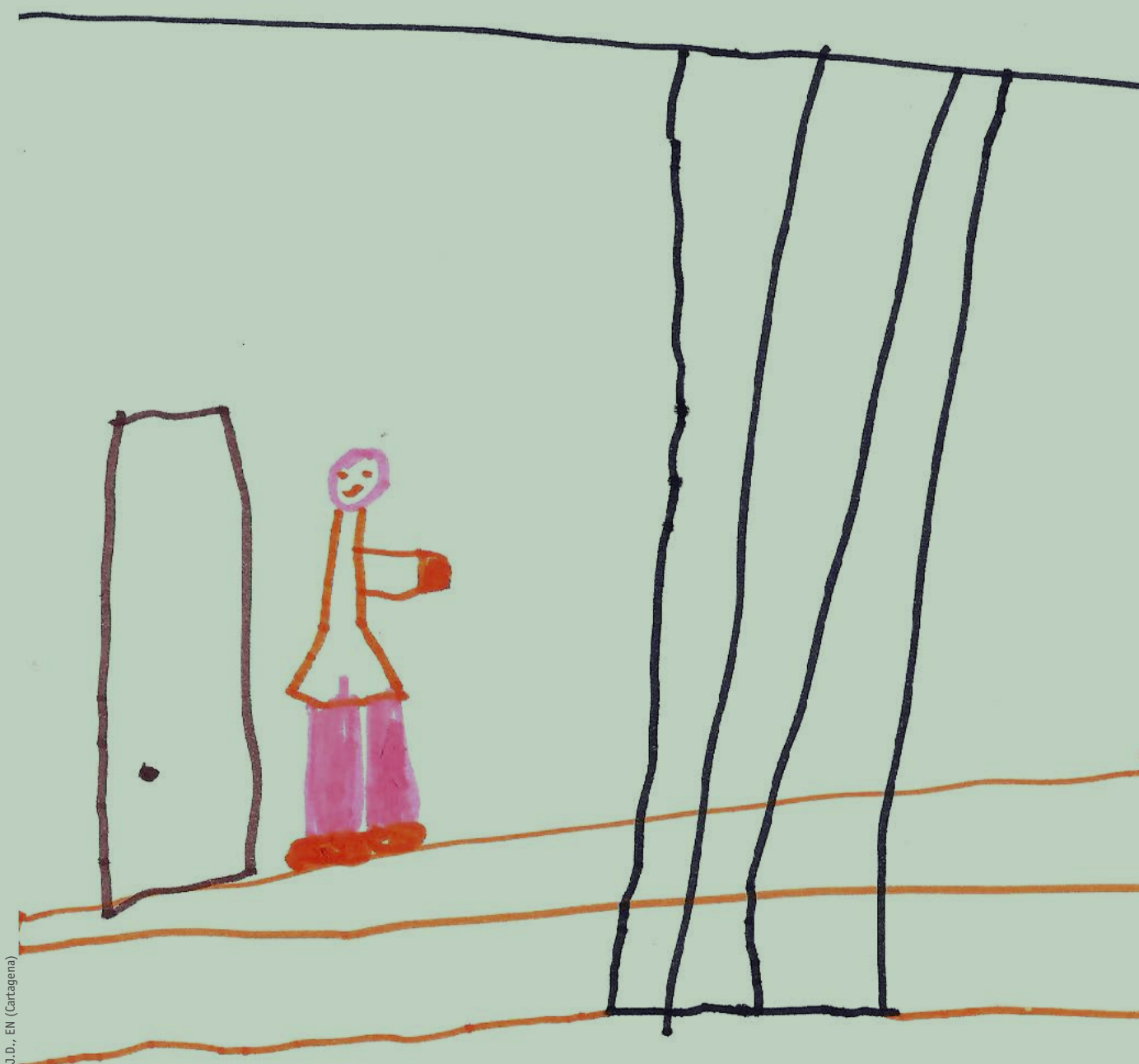


RECOMENDAÇÕES

Como destacamos nas páginas iniciais deste estudo, para a CLADE, a luta contra todas as formas de discriminação, ainda que seja a tônica das normas e dos instrumentos de direitos humanos, segue sem cumprimento na América Latina e Caribe. Por essa razão, a Campanha vem, há alguns anos, empreendendo ações sobre o tema, das quais esta Consulta é um exemplo, com enfoque na primeira infância. Partindo dos achados do estudo, a Campanha reitera seu compromisso de seguir incidindo pelo direito humano à educação e contra todas as formas de discriminação, em particular na primeira infância, e deixa 10 recomendações que reconhece como condições, para que se possa alcançar esse fim:

- 1. Que se reconheçam todas as crianças como sujeitos de direitos, como propõe a Convenção dos Direitos das Crianças, e que se proíba a discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra índole, origem nacional, étnico ou social, posição econômica, impedimentos físicos, nascimento, ou qualquer outra condição da criança, assim como de seus pais ou representantes legais. Destaca-se que os interesses das crianças são superiores, enfatizando-se o seu direito à participação e a necessidade de superação da cultura adultocêntrica.*
- 2. Que se reconheça a educação na primeira infância como um direito humano fundamental, primeira etapa do direito humano à educação, e o Estado como garantidor desse direito, que é universal e gratuito. A discriminação em todas as suas formas é uma violação do direito.*
- 3. Que se reconheça a existência de múltiplas formas de discriminação na sociedade como primeiro passo para a sua superação, e que elas se produzem e reproduzem na educação na primeira infância. Por fim, é importante ressaltar que a idade – nesse caso crianças pequenas – constitui-se por si um fator de discriminação.*
- 4. Que se reconheça que, tanto a desigualdade, quanto as múltiplas formas de discriminação que persistem em nossa região, são injustiças que se manifestam de forma indissociável, e que são o principal motor da exclusão social e educacional que vive o continente, assim como o principal obstáculo para a realização do direito à educação e dos demais direitos humanos. Esses fatores de injustiça começam a manifestar-se já na primeira infância, reproduzindo-se. Reconhecer que a educação na primeira infância é um campo e um espaço fundamental de superação da discriminação é chave para um mundo que promova uma cultura de direitos humanos e dignidade.*

5. *Que o projeto político pedagógico da educação, a começar pelo da educação na primeira infância, centre-se na superação dos estereótipos e na valorização da diversidade, na cooperação e no diálogo, promovendo-se a escola como espaço de educação em direitos humanos, encontro e exercício da democracia. Nesse sentido, a existência de espaços de escuta e diálogo deve ser parte da estrutura escolar.*
6. *Que os Estados deem prioridade a uma política integral de formação de docentes, com base na Educação em Direitos Humanos, de longo prazo e sustentável. Para isso, devem oferecer, de maneira gratuita e compatível com as possibilidades das/os docentes, preparação pedagógica, conteúdos para que se possam transmitir e exercitar os direitos humanos, assim como material especializado e orientado às diferentes faixas etárias.*
7. *Que se trabalhe a temática de gênero desde a primeira infância, com ênfase na prevenção da violência de gênero. Que os atores envolvidos nos sistemas educativos possam acessar e refletir sobre o uso de ferramentas para a desconstrução da ideologia do patriarcado e questionar o poder masculino como eixo central de organização social.*
8. *Que se promova, desde a primeira infância, a resolução não violenta de conflitos, assim como a superação da ideia de castigo como solução, incluindo-se a criação de marcos legais que proíbam o castigo corporal. Além disso, é importante entender que a violência é uma das expressões da ausência de práticas democráticas e práticas dialógicas de resolução de conflitos, que promovem a pluralidade como constitutiva da democracia.*
9. *Que se promova o desenvolvimento de marcos legais e políticos que respeitem a diversidade e valorizem o plural: os Estados da América Latina e Caribe devem ratificar e implementar todo o conjunto de leis internacionais que reconhecem a importância da superação de todas as formas de discriminação, além de incorporar esse paradigma nos marcos legais nacionais.*
10. *Que se promova uma cultura de direitos humanos, que necessariamente passa pela superação de todas as formas de discriminação na sociedade, o que nos interpela a trabalhar pela democratização de espaços para além da escola. É preciso realizar amplos esforços de diálogo, difusão e sensibilização a toda a cidadania, envolvendo atores diversos e, particularmente, os próprios sujeitos da comunidade educativa. Os meios de comunicação têm um papel estratégico nessa temática, e são fundamentais para a afirmação de culturas populares sensíveis aos direitos humanos.*



J.D., EN (Cartagena)



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre (1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge & Kegan Paul.

CALLIRGOS, J. C (1995). *A discriminação na socialização escolar*. Lima: Fundo Editorial da Universidade Católica do Peru.

CAMPOS, Maria M. e CRUZ, Sílvia H. V. *Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito*. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. *Por quê é importante ouvir as crianças?* In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira. (org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (2009). *Observação geral número 20. A não discriminação y os direitos econômicos, sociais e culturais* (artigo 2, parágrafo 2, do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais)

DIAS, Lucimar Rosa e JR., Hédio Silva. *Diversidade étnico - racial e educação infantil*. In JR., Hédio Silva e BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs). *Práticas pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2011.

DUSCHATZKY, S; SKLIAR, C (2001). *O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação*. In LAROSSA J; SKLIAR, C (orgs). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.

FRASER, Nancy (2007). *Reconhecimento sem ética?*. Tradução de Ana Carolina Freitas Lima Ogando e Mariana Prandini Fraga Assis. São Paulo: Lua Nova, n° 70.

IGLESIAS, Susana (1998). *Un viaje a través de los espejos de los Congresos Panamericanos del niño*. Montevideo: IIN, OEA.

MACNAUGHTON, Glenda (2009). *Doing action research in early childhood studies : a step by step guide*. New York: Open University Press.

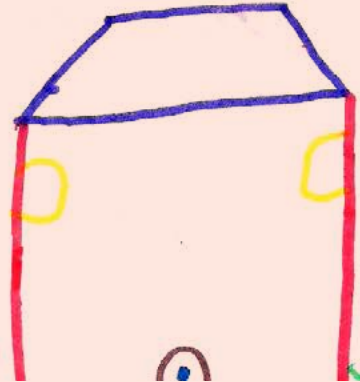
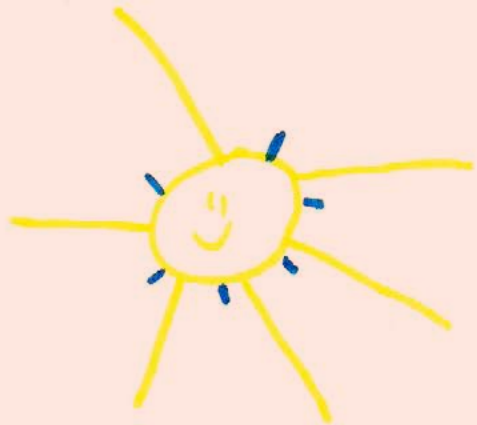
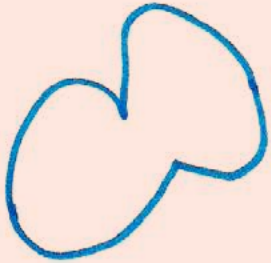
MOSS, Peter; DAHLBERG, Gunilla (2005). *Ethics and politics in early childhood*. New York: RoutledgeFalmer.

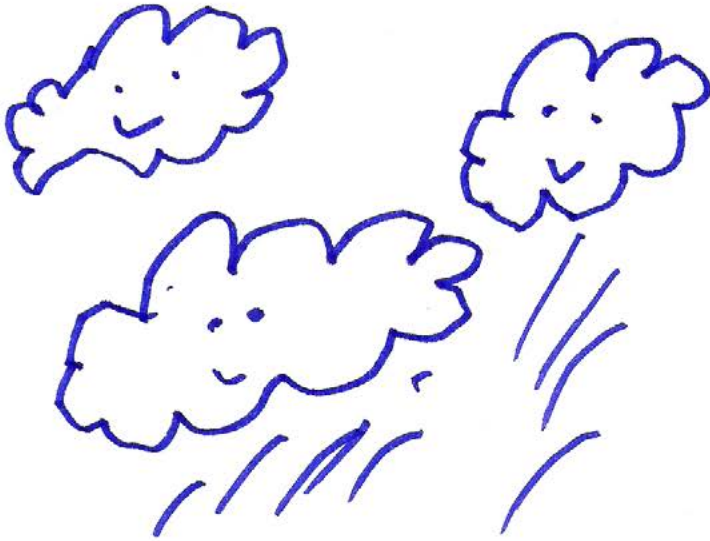
Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal de Direitos Humanos*.

Nações Unidas (1989). *Convenção dos Direitos das Crianças*.

SOUZA, Sonia M. Gomes. *O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão-inclusão social*. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira. (org). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

UNESCO (1960). *Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino*.







Campaña
Latinoamericana
**por el Derecho
a la Educación**

Av. Prof. Alfonso Bovero, 430, cj.10 Perdizes
São Paulo - SP - CEP 01254-000 - Brasil
Telefone / Fax: (55-11) 3853-7900 e 3031-8906
campana@campanaderechoeducacion.org
www.campanaderechoeducacion.org