

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ILANA DANDARA VIEIRA NUNES

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL ELABORADAS POR EDUCADORAS**

SÃO LUÍS - MA

2018

ILANA DANDARA VIEIRA NUNES

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL ELABORADAS POR EDUCADORAS**

Monografia apresentada ao Departamento de Psicologia da
Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como pré-
requisito para a conclusão de curso (Monografia).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosane de Sousa Miranda.

SÃO LUÍS - MA

2018

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Nunes, Ilana Dandara Vieira.
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL ELABORADAS POR EDUCADORAS / Ilana
Dandara Vieira Nunes. - 2018.
84 f.

Orientador(a): Rosane de Sousa Miranda.
Monografia (Graduação) - Curso de Psicologia,
Universidade Federal do Maranhão, SÃO LUÍS, 2018.

1. Diversidade Étnico-racial. 2. Educação Infantil.
3. Psicologia Escolar. 4. Representações Sociais. I.
Miranda, Rosane de Sousa. II. Título.

ILANA DANDARA VIEIRA NUNES

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL ELABORADAS POR EDUCADORAS**

Monografia apresentada ao Departamento de Psicologia da
Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como pré-
requisito para a conclusão de curso (Monografia).

Aprovação: ___/___/2018

Nota: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Rosane de Sousa Miranda

Doutora em Psicologia Social

Universidade Federal do Maranhão

Prof^ª. Maria Áurea Pereira Silva

Doutora em Psicologia como Profissão e Ciência

Universidade Federal do Maranhão

Prof^ª. Rosana Mendes Éleres de Figueiredo

Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento

Aos meus pais, Maria Angélica e Antônio Jorge, por terem sido incansáveis na meta de me darem condições para o começo de minha formação. Abdicaram de tantas coisas e continuam sonhando junto comigo.

À Ludy, por inspirar em mim a vontade de ser melhor sempre que puder. Que a escola nem ninguém lhe tirem a autoestima e os motivos para sonhar.

A minha irmã, Glenda Rosseline, por todo o carinho e inúmeros esforços para que tudo desse certo.

Dedico ao meu irmão, Walberto (in memoriam), meu pretinho que sabia apreciar a importância dos estudos na vida de outras pessoas, mas dispensou investimentos na dele. A minha tia, irmã, mãe, Regina Cristina, que de coração aberto acredita em meu sucesso desde sempre.

Dedico ao meu tio Jurandir (in memoriam) que com seu jeito repetitivo perguntou inúmeras vezes qual era o meu curso e aguardava a

conclusão crendo que eu estava no caminho certo.

AGRADECIMENTOS

De uns tempos para cá venho pensando na diferença entre ser gentil e ser grata. Parece bobagem. O mundo realmente precisa de gentileza, mas gratidão parece mais profunda, supera as formalidades. Gratidão é eu perceber o outro em minha vida, é ser grata pela graça que me dão, é sentir a graça concedida. É muito importante que possamos sentir a presença do outro mesmo quando ele não está ao lado, quando faz aquele esforço para que o sofrimento, se não cessar, pelo menos diminua. Aprendi o quanto é importante sermos gratos pela vida e conquistas do outro. Eu direi obrigada, mas sei que não agradecerei tanto quanto vocês merecem. Sou grata por terem feito o meu caminhar menos doído, mais alegre e pelas inúmeras vezes em que eu consegui levantar por ter alguns de vocês por perto, fosse com uma voz amiga no áudio do whatsapp, ou na porta de casa, ou com café quentinho. Sou imensamente grata pelas inúmeras vezes que vocês acreditaram em minha capacidade, quando eu mesma não acreditava; pelas oportunidades; pelas partilhas de alegrias e dores. O meu obrigada não será suficiente, afinal foram longos anos de UFMA e eu não chegaria até aqui sem a graça que vocês concederam à minha vida, então que eu possa ao longo dos meus dias demonstrar o quanto há em mim de gratidão pela vida de vocês.

Gratidão pela vida dos meus pais, por tanto amor, dedicação e confiança investidos. Entre altos e baixos, são quase 30 anos investindo e me fazendo acreditar na educação.

Grata a minha irmã pelas demonstrações de cuidado, admiração e amor. Obrigada pelos cafés e beijus.

Grata pela minha Ludy, um dos melhores presentes. Aprendo todos os dias sobre amor com ela.

Grata pela presença das minhas tias e confiança, vocês também fazem parte disso, em especial Regi, Paty e Mundinha.

Grata, aos meus pequenos pretinhos que também motivaram minha pesquisa, Safirinha, Vitinho, Bia e Lulu.

Grata ao meu querido sobrinho, Yuri. Recusei tantas rolês, agora terminei.

Gratidão às primas Valéria, Laurinha e Pêta, finalmente acabei, meninas.

Como Não ser grata pelas minhas avós, que pouco estudaram mas sempre souberam o valor da educação? Grata pelos investimentos.

Grata pelas amigas de infância, Gaby, Moniquita e Keilinha mais de 20 anos na estrada.

Muito grata aos Miguxos, Jhay, Carol, Rulinho, sem vocês seria bem complicado. Grata à minha Tica, uma chatice só e puro amor, me incentivou inúmeras vezes.

Grata pelas minhas amigas psi, Josy, Netinha, Andressa, Thelzinha, Carlinha, Lalá, Baby, Kássia e Maria Laís (a Ilustríssima), que incentivaram e acreditaram tanto.

Mais que grata à Jocy, pela fofura, amor e puxões de orelha.

Carinho e Gratidão por Jeff e Gabriel, pelas partilhas de risadas e preocupações.

Sou grata pelas amigas Dayanna (a Bôia) e Lia, preciosidades do Ensino Fundamental.

Gratidão pelas inúmeras conversas de vida acadêmica e coisas aleatórias com Dri Benvinda e Maayan.

Sou grata pelas pessoas carinhosas e aleatórias que pude encontrar nesses anos de UFMA: Jussara Braga (obrigada pelos livros e empolgação com minha pesquisa); Didam Braga (pelo carinho e disponibilidade); Jalezinho (pelas conversas, carinho e melhores massagens em momentos tensos da vida acadêmica). Darcy, Jura, Dayanna e Rosa.

Sou grata de pela passagem rápida e carregada de afeto e significado de Júlio Rafael.

Muito grata pela disponibilidade e zelo da Zilfa em nos socorrer na Coordenação.

Agradeço imensamente ao Lucas por sua responsabilidade em facilitar nosso percurso.

Sou imensamente grata por ter me encontrado na Psicologia e isso teve a mão de algumas pessoas, que hoje admiro e tenho muito carinho: Áurea, pelo carinho e confiança; Thayara, pelos inúmeros incentivos e carinho. Minha gratidão à melhor orientadora que eu poderia ter, sou grata pelo carinho, incentivo e pela acolhida em meio as nossas conversas de pesquisa. Grata à prof.^a Rosana pelas contribuições acadêmicas e pela disponibilidade, a admiro muito.

Grata à prof.^a Elizabeth por ter contribuído com meu trabalho.

Gratidão à gestora da escola da pesquisa e toda a equipe, foi muito bom estar de volta.

Gratidão a Deus por todos vocês em minha vida e por tudo mais.

“É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do

educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”.

(FREIRE, 2018, p. 59)

RESUMO

Estudar representações sociais consiste em identificar elementos característicos de um grupo social e códigos culturais que estabelecem regras e norteiam as práticas, inclusive as profissionais. Esta pesquisa pretendeu analisar as representações sociais da diversidade étnico-racial na Educação Infantil elaboradas por educadoras dessa modalidade. Assim, propôs-se investigar a formação básica e continuada das educadoras quanto à diversidade étnico-racial; observar se o contexto escolar apresenta elementos representativos que valorizem a diversidade étnico-racial; analisar a percepção das educadoras acerca de uma educação antirracista para a constituição da subjetividade dos estudantes da educação infantil; e investigar a compreensão das educadoras sobre a atuação do psicólogo escolar frente à diversidade étnico-racial. Metodologicamente, consiste em uma pesquisa de campo, exploratória, descritiva, qualitativa e quantitativa, cujo referencial teórico foi a Teoria das Representações Sociais de Moscovici. O campo de investigação foi uma escola filantrópica da cidade de São Luís - MA, da qual participaram 7 educadoras. Para coleta e análise de dados utilizou-se: roteiro para observação do espaço escolar; estatísticas descritivas, para o questionário biossociodemográfico; e análise lexical, baseada no ALCESTE (Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto), para a entrevista semi-estruturada. O estudo demonstrou que as representações sociais elaboradas pelas educadoras têm como elementos representacionais: negação da diferença; conhecimento e religião; formação e atuação. Com essa pesquisa espera-se trazer à tona elementos para reflexões acerca da formação e atuação dos profissionais da educação, contribuindo para construção de um ambiente mais equitativo e representativo para os alunos e reforçar a importância da Psicologia Escolar frente à diversidade étnico-racial.

Palavras-chaves: Representações Sociais; Diversidade étnico-racial; Educação Infantil; Psicologia Escolar.

ABSTRACT

Studying social representations consists of identifying characteristic elements of a social group and cultural codes that establish rules and guide professional practices. This research aimed to analyze the social representations of ethnic-racial diversity in Early Childhood Education elaborated by educators of this modality. Thus, it was proposed to analyze the basic and continuing education of educators regarding ethnic-racial diversity; to observe if the school context presents representative elements that value ethnic-racial diversity; to analyze the perception of the educators about an antiracist education for the constitution of the subjectivity of the students of the infantile education; and to investigate the educators' understanding of the performance of the school psychologist in relation to ethnic-racial diversity. Methodologically, it consists of a field research, exploratory, descriptive, qualitative and quantitative, whose theoretical reference was the Theory of Social Representations of Moscovici. The research field was a philanthropic school in the city of São Luís-MA, in which seven educators participated. To collect and analyze data, we used: a road map to observe the school space; descriptive statistics, for the biosociodemographic questionnaire; and lexical analysis, based on the ALCESTE (Contextual Lexical Analysis of a Set of Text Segments), for the semi-structured interview. The study showed that the social representations elaborated by educators have as representational elements: denial of difference; knowledge and religion; training and acting. With this research it is hoped to bring up elements for reflections about the formation and performance of education professionals, contributing to the construction of a more equitable and representative environment for the students and to reinforce the importance of School Psychology in face of ethnic-racial diversity.

Keywords: Social representations; Ethnic-racial diversity; Child education; School Psychology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1. Descrição dos Dados Biossociodemográficos.....	49
Quadro 2. Análise hierárquica descendente.....	51
Figura 1. Hall de entrada (área da recepção e acesso para o terceiro piso).....	55
Figura 2. Parte da decoração na sala do Maternal 1.....	56
Figura 3. Cartaz na sala do Maternal 2.....	56
Figura 4. Ornamentação da Biblioteca Comunitária.....	57
Figura 5. Ornamentação da Biblioteca Comunitária.....	57
Figura 6. Quadro de Divisão do Acervo.....	58
Figura 7. Exposição pela Semana da Consciência Negra.....	58
Figura 8. Literatura Infantil Africana e Afro-brasileira.....	59
Figura 9. Literatura Infantil Africana e Afro-brasileira.....	59
Figura 10. Literatura Infantil Africana e Afro-brasileira.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia

ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

ALCESTE – Análise Lexical por Contexto de um Conjunto de Segmentos de Texto

CFP – Conselho Federal de Psicologia

EI – Educação Infantil

ERM – Escala de Racismo Moderno

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa e Estatística Aplicada

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PNPI - Plano Nacional pela Primeira Infância

RNPI - Rede Nacional da Primeira Infância

PPP – Projeto Político Pedagógico

RS - Representações Sociais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TRS - Teoria das Representações Sociais

UCE – Unidades de Contexto Elementar

UCI – Unidades de Contexto Inicial

UNICEF–Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2. DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL	18
2.1 Definições Necessárias: raça, etnia, racismo, preconceito, discriminação, identidade e lugar de fala.	18
2.2 Diversidade Étnico-Racial na Educação Infantil.....	23
2.2.1 Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Diversidade	25
3. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: perspectiva sócio-histórica.....	27
3.1 Um breve histórico	27
3.2 Educação Infantil: um legado social.....	32
4 O PSICÓLOGO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
4.1 Possibilidades de atuação do psicólogo escolar diante da diversidade étnico-racial.	38
5 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	40
6 MÉTODO	43
6.1 Tipo de Estudo.....	43
6.2 Lócus	43
6.3 Participantes	44
6.4 Instrumentos e Técnicas	44
6.5 Procedimentos	45
6.5.1 Procedimentos Éticos	45
6.5.2 Procedimentos para coleta de informações	46
6.5.3 Procedimentos para Análise dos Dados.....	47
7. RESULTADOS	49
7.1 Questionário Biossociodemográfico.....	49
7.2 Alceste	50
7.3 Negação da Diferença.....	52
7.4 Desafios e Estratégias.....	52
7.4.1 Conhecimento e Religião.....	53
7.4.2 Formação e Atuação	53

7.5 Observação	54
7.5.1 <i>Localização da Escola</i>	54
7.5.2 <i>Ornamentação do espaço educacional</i>	55
7.5.3 <i>Projeto político pedagógico (PPP) para a educação infantil</i>	60
8 DISCUSSÃO	61
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICES	76
ANEXOS	81

1. INTRODUÇÃO

O Brasil foi o único país da América Latina que se proclamou independente mantendo a escravidão, mas ainda assim, de abolição já se contam 130 anos, este é o mesmo Estado que teve contribuições de diferentes grupos étnicos para sua construção, mesma nação cuja população que se autodeclara negra (pretos e pardos) representa 50,7% dos brasileiros, é também o lugar onde a educação não é acessada de forma equitativa. Uma série de indicadores atesta que as diferenças étnico-raciais são sinônimo de desigualdade social, em especial na educação (IBGE, 2011).

Pelos itens supracitados, podem-se notar indícios do percurso para a estruturação social do Brasil. Apesar da suposta democracia racial, o país ainda experimenta a chancela desse mito: pouca representatividade da população negra e indígena, por exemplo, naturalização das relações hierárquicas com base no quesito cor/raça, a educação para as relações étnico-raciais ainda encontra entraves sociais, políticos e pedagógicos, apesar de haver dispositivos que legitimam sua implementação nos estabelecimentos de ensino.

A escola é um dos microsistemas que compõem a sociedade, que tanto recebe influências dessa instituição, quanto pode induzir alterações de suas dinâmicas. Compreende-se que os processos educativos desenvolvidos nesse ambiente devam estabelecer um compromisso ético, social e profissional. Esse contexto educacional, como um espaço de relações sociais, deve primar pelo respeito às diversidades que se apresentarem, e desenvolver ações de reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial e cultural.

Especialmente na infância, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem são influenciados pelas condições psicológicas, discursos e ações de todos os envolvidos pela dinâmica e estrutura da instituição. A escola é um dos primeiros lugares da construção da identidade do sujeito (FERREIRA; CAMARGO, 2011).

Por se tratar de um contexto complexo e multideterminado em cujas relações sociais desenvolvidas produzem elementos de representações sociais, é também um dos locais onde o racismo, o preconceito e a discriminação são disseminados e legitimados.

Portanto, as professoras¹ da educação infantil devem ter e buscar informações sobre os direitos garantidos às crianças, a fim de que não corroborem práticas violentas. É igualmente indispensável atentar para a forma como são estabelecidas e mantidas as relações

¹Este trabalho adotará o termo professora(s) devido à presença majoritária de mulheres responsáveis por turmas da Educação Infantil, inclusive na escola onde foi realizada a pesquisa. Dados do IPEA (2017) indicam que “as mulheres estão sobrerrepresentadas na condição de professoras da Educação Básica” (p.10).

entre “criança – criança, adulto – criança, criança – família, criança – grupo social” (BRASIL, 2006, p. 31) para que não passem despercebidas quaisquer expressões de desrespeito às diferenças.

É importante destacar que a garantia legal dos direitos não promove sua concretização. São as atitudes efetivas e intencionais que irão demonstrar o compromisso com tais direitos. Reconhecer as diferenças é um passo fundamental para a promoção da igualdade, sem a qual a diferença poderá vir a se transformar em desigualdade (BRASIL, 2006, p. 32).

Deste modo, é imprescindível que a Educação Infantil assuma sua função de socialização, “independente do grupo social e étnico-racial a que atende” (BRASIL, 2006, p. 32). Os alunos precisam ter garantidos acesso e permanência na escola, que vão desde as condições materiais, passando pelo projeto político pedagógico e pelo plano de aula, até as relações sociais do contexto educacional. Para tanto, cabe às instituições de Educação Infantil intervir diante de situações de preconceito. É preciso refletir e possibilitar às crianças um espaço saudável

[...] de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora (BRASIL, 2006, p. 37).

As profissionais da Educação Infantil precisam se articular em prol de um cenário equitativo, representativo e engajado com o futuro. Isso inclui gestores, professoras, psicólogos escolares que a partir da construção dos projetos político-pedagógicos, dos planos de aulas, do delineamento de ações e do cuidado com a escuta psicológica das vozes institucionais, respectivamente, influenciarão todos os outros atores das instituições de educação infantil.

A educação escolar precisa fazer de sua organização e dinâmica um espaço de mediações sociais e culturais complexas, sem reproduzir as injustiças históricas. Por isso, é preciso reconhecer que o problema das desigualdades sociais não se limita ao acesso à educação escolar, ou aos aspectos estruturais que compõem a escola, mas, também, de permanência neste espaço.

Pode-se ratificar essa premissa com Corbucci (2015) ao concluir que “a efetiva universalização do acesso à escola, assim como a garantia da permanência e, por fim, o sucesso escolar de crianças e jovens dependem de um conjunto de ações e iniciativas” (p.

191). Diante disso, faz-se necessário perguntar qual a intencionalidade dessa educação? Que cidadãos estão sendo formados - desde a formação infantil?

O interesse da pesquisadora pela temática das representações étnico-raciais produzidas no contexto da educação infantil surgiu de vivências pessoais: relatos de familiares (meninas) sobre a discriminação sofrida em sala de aula devido à pele escura, cabelos crespos e seguido disso, o desconhecimento, o eufemismo da professora ao tentar justificar e a inexpressividade dos professores para buscar possíveis soluções; ouvir como justificativas para a falta de vontade de ir para as aulas "Fulano de tal vai rir do meu cabelo", "Não quero mais ir com meu cabelo assim, prende ele todo, eu não gosto mais dessa escola"; por notar que essa mesma criança ao se desenhar nas atividades sempre procurava as personagens do livro como referência e nenhuma delas era negra ou tinha cabelos semelhantes aos seus e ela segue desenhando o que já é padrão; de reclamações de familiares (mães) por praticamente não haver personagens negros nos livros didáticos de suas filhas e quando há são estereotipados; e diante de tudo isso, rememorar sua própria fase escolar, que também contou com as "brincadeiras" desagradáveis dos coleguinhas de turma e com a apatia das professoras diante dessas brincadeiras, e nesse período os livros realmente não tinham personagens que a representasse quanto a sua identidade étnico-racial.

Com isso surgiram algumas questões: O que faz com que a universalização do acesso à educação escolar não seja suficiente para a superação das disparidades étnico-raciais na escola? Quais têm sido as ações na educação escolar, por meio de professoras e gestores, que propiciam um lugar equitativo de representatividade para os alunos da educação infantil? As ações de fato ocorrem? A instituição reconhece a importância da aplicabilidade das orientações e normalizações dos marcos legais da educação que visam a promoção de respeito às diferenças étnico-raciais? Como a Psicologia Escolar pode atuar com vistas a minimizar os impactos da intolerância étnico-racial nos processos educativos escolares?

Apesar de ser um espaço de complexas relações sociais, onde o racismo se apresenta tanto pelas práticas discriminatórias, quanto pelo racismo institucionalizado, a escola por meio de seus recursos materiais e humanos precisa ser um ambiente de debates e mudanças saudáveis da organização social. Se não for dessa forma, como a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, fará para atingir sua finalidade descrita no Art. 29 da Lei nº 9.394/96 das Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, "[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade"? (BRASIL, 1996).

Nesse prisma, como estagiária em Psicologia Escolar, a pesquisadora pôde ratificar que a proposta do psicólogo escolar na educação infantil² deve ser a de promover e acompanhar o desenvolvimento das crianças no contexto educativo. Para tanto, como aponta Guzzo (2003), este profissional deve considerar a importância da intervenção em nível institucional, delineando estratégias e se apropriando de instrumentos que lhe possibilitem envolver o aprendiz, a escola e a família. Uma atuação nessa perspectiva é caracterizada por Marinho-Araujo e Almeida (2014) como preventiva, onde há intencionalidade no planejamento, e ancora-se em quatro dimensões: mapeamento institucional; espaço de escuta psicológica; assessoria ao trabalho coletivo; e acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, esta pesquisa pretendeu analisar as representações sociais da diversidade étnico-racial na Educação Infantil elaboradas por educadoras dessa modalidade. Como objetivos específicos propuseram-se: analisar a formação básica e continuada das educadoras quanto à diversidade étnico-racial; observar se o contexto escolar apresenta elementos representativos que valorizem a diversidade étnico-racial; analisar a percepção das educadoras acerca da educação antirracista para a constituição da subjetividade dos estudantes da educação infantil; e investigar a compreensão das educadoras sobre a atuação do psicólogo escolar frente à diversidade étnico-racial.

É importante salientar, que apesar de o termo diversidade étnico-racial denotar uma visão ampla da formação social brasileira por três etnias - negro, branco e indígena - este trabalho tem ênfase na população negra.

Ao se apropriar da escola como campo fundamental ao processo de socialização este estudo possibilita compreender o papel dessa instituição, em seus aspectos concretos — a interação alunos-educadores, aluno-aluno, a metodologia pedagógica, por exemplo — na construção da identidade e da subjetividade, contribui para a apreensão e análise das representações sociais em jogo nas práxis educacionais e na transformação dos discursos.

Assim, esta pesquisa confere relevância profissional, visto que os resultados obtidos, possivelmente contribuirão para o delineamento de intervenções da Psicologia Escolar e da Educação Infantil. Possui, também, relevância social, uma vez que se apropria de um campo fundamental à socialização, a escola com as representações sociais que a permeiam

² Apesar de o estágio obrigatório em Psicologia Escolar não ter sido na Educação Infantil as leituras, discussões embasadas na literatura da área e a observação da prática profissional da supervisora técnica possibilitaram aproximações pertinentes também a este nível de ensino.

e transformam. E ambas estão pautadas na relevância científica, na medida em que irão beneficiar-se do conhecimento produzido de forma rigorosa pela pesquisa.

Para tanto, o percurso teórico e metodológico deste estudo monográfico foi trilhado em oito capítulos: Introdução; “Diversidade Étnico-racial no Brasil”; “Infância e Educação Infantil: uma perspectiva sócio-histórica”; “Psicólogo Escolar na Educação Infantil”; Teoria das Representações Sociais” “Método”; “Resultados”; “Discussão”; e “Considerações Finais.

2 DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL

Falta autoestima e sobra vaidade em pessoas que não conseguem viver com as diferenças, amar as diferenças, se envolver com as diferenças e se repensar a partir das diferenças. Só podemos ser completos quando trabalhamos com as diferenças, dentro e fora de nós mesmos.

Joice Berth (2017)

2.1 Definições Necessárias: raça, etnia, racismo, preconceito, discriminação, identidade e lugar de fala.

Apesar das controvérsias em torno da etimologia do termo *raça*, pode-se dizer que o significado sempre esteve associado ao ato de classificar plantas, animais e, em meados do século XVI, os seres humanos. Trata-se de um constructo sociológico que só encontra sentido ao se considerar o contexto histórico (MARTINS; SANTOS; COLASSO, 2013). Sua construção histórica lhe confere dinamicidade, é uma criação política, não se trata de uma definição imanente. Para que haja raça é preciso um processo político no sentido de haver poder (ALMEIDA, 2018).

Almeida (2018) aponta que em função disso, o termo raça opera com base em dois registros:

1. Como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como cor da pele;
2. Como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir” [...] a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades, justificar a segregação e o genocídio de grupos socialmente considerados minoritários (ALMEIDA, 2018, p. 24).

Nesse sentido, é preciso distribuir o poder de reconhecer-se positivamente e isso minimamente está imbuído de processos políticos, que atravessam as esferas econômicas, sociais e a produção de conhecimento. Em uma parcela reduzida dessa dimensão de poder, a educação pode viabilizar esse reconhecimento positivo, a partir da revisão dos discursos e ações desenvolvidas.

Já a *etnia* está ligada à ancestralidade, lugar de origem. Usualmente apresentado características comuns de um “conjunto de indivíduos que histórica ou mitologicamente tem um ancestral, uma língua em comum, a mesma religião e cultura, e compartilham o mesmo território” (MARTINS; SANTOS; COLASSO, 2013, p. 119). No Brasil, o preconceito se dá com maior peso atrelado às características físicas (de raça) que por ancestralidade, o que não

tem impedido, por exemplo, os ataques às religiões de matriz africana. O *preconceito*, opera na base dos estereótipos, julgamentos que partem de uma análise pré-concebida, sem contato com o real, precisando assim, que o imaginário social repasse o pré-juízo (ALMEIDA, 2018).

A *discriminação* para esse autor refere-se a um ato de poder, com a iminente possibilidade do uso da força para a obtenção de vantagens, conferindo “tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (ALMEIDA, 2018, p. 25). Pode apresentar-se em duas vertentes, *direta e indireta*.

A primeira é o repúdio intencional motivado pela questão racial, por exemplo, recusar-se a atender alguém em seu consultório médico, ou lhe prestar tratamento inadequado em função da cor. A forma indireta, marcada pela neutralidade racial, ocorre quando não se criam estratégias de inserção e permanência de grupos minoritários a espaços ou condições que historicamente já não acessam, mantendo-os em condições de subalternidade. Em longo prazo, ambas as formas criam um fenômeno que atinge diferentes gerações, a estratificação social (ALMEIDA, 2018).

Por exemplo, se diante das desigualdades sociais marcadas pelas diferenças raciais o governo não formulasse políticas afirmativas, o quantitativo de pessoas negras no ensino superior não teria aumentado de 1,8% em 1997 para 8,8% em 2011, conforme apontam dados do IBGE (2011). Nesse sentido, é importante reconhecer a existência do que Almeida (2018) chama de *discriminação positiva*, o tratamento diferenciado a grupos subalternizados com a finalidade de compensar as desigualdades da qual são alvo.

Apesar da relação entre os conceitos acima e o racismo, esse difere dos anteriores por assumir uma dimensão estrutural devido ao seu caráter sistêmico. Trata-se de um processo de distribuição de privilégios e subalternidade entre os grupos racializados, de modo a impactar nas relações intersubjetivas, na economia, na política e mesmo no direito. Assim, diz-se que o racismo extrapola a dimensão individualista, passa pela institucional (funcionamento racista das instituições) e assume posto de elemento fundante, que permite compreender a maneira como a sociedade reproduz as desigualdades.

O objetivo principal ao confrontarmos a norma, não é meramente falar de identidade, mas desvelar o uso que as instituições fazem das identidades para oprimir ou privilegiar [...] entender como poder e identidades funcionam juntos a depender de seus contextos e como o colonialismo além de criar, deslegitima, ou legitima certas identidades. [...] as desigualdades são criadas pelo modo como o poder articula essas identidades; são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimento de outros (RIBEIRO, 2017, p31)

Dito isso, faz-se necessário que cada um se questione, qual tem sido o seu lugar nesse emaranhado de diferenças e desigualdades. Quem está autorizado a falar na sala de aula? Quem produz os conhecimentos que preenchem as academias? Quem escreve a história? É nesse prisma que se pode introduzir nessa pesquisa o termo Lugar de Fala como apresentado pela filósofa e militante social Ribeiro (2017).

Lugar de fala entra como um mecanismo de enfrentamento pelas minorias sociais para conquistarem espaço e legitimidade nos debates públicos. Pensar lugar de fala é romper com a hegemonia e abrir espaço para que as experiências de subalternidades dos grupos sejam apresentadas também da perspectiva desses grupos.

Embora seja perceptível a existência de diversos grupos étnico-raciais, com discrepâncias na situação econômica, política e social frequentemente dizem em coro "somos todos iguais", eis uma farsa que escamoteia em si um perigo às subjetividades e às relações interpessoais. Essa afirmação traz consigo um desejo, uma utopia e grandes traços de comodismo. Somos todos iguais a partir das vivências de quem? É de se esperar que todos desejem desfrutar dos mesmos prazeres que os privilégios proporcionam. Mas quem quer de verdade sofrer as dores que os rejeitados, os desprivilegiados experimentam? Se tomarmos como parâmetro, por exemplo, grande parte de nossa legislação, "Somos todos iguais perante a lei", no entanto as normas legislativas não são aplicadas no vácuo, elas operam dentro de um sistema, que tem uma estrutura, uma história e subjetividades e comportamentos permeados por resquícios dessa história. E essa não é a mesma para todos, as subjetividades e comportamentos a partir dela são variados.

Assim, o direito como esfera que lida diretamente com as leis, não pode ser compreendido somente do ponto de vista normativo, uma vez que há aspectos que extrapolam as normas jurídicas, como fatores políticos, éticos e econômicos, desse modo, deve-se considerar o contexto histórico no qual foi produzido e no qual se aplica. Do contrário, o direito será somente um meio e não um fim comum aos cidadãos, funcionando como "tecnologia de controle social utilizada para a consecução de objetivos políticos e para a correção do funcionamento institucional, como por exemplo, o combate ao racismo por meio de ações afirmativas" (ALMEIDA, 2018, p. 105).

Todavia, isso não impede os cidadãos de se apropriarem de instrumentos que lhes garantam ou os aproximem das benesses legítimas da coletividade. Aceitar e propagar a ideia de que somos todos iguais, esconde as particularidades históricas, despoja o outro do direito de enxergar-se como diferente, cega-o das desigualdades e, sobretudo, sustenta privilégios de quem sempre os teve, mantém tudo em seu devido lugar: fala quem sempre falou, ouve-se

quem sempre foi ouvido, manda quem pode, tudo dentro da regra social. E quem irá questionar essa suposta igualdade, ou propor uma revisão dos lugares nesse discurso e arriscar-se a ser mais um mimizento³? Será de grande valia que a escola não paralise diante dessa realidade, planeje e promova ações que possibilitem “o emergir de forças de luta e resistência pelo restabelecimento da cidadania” (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2014, p. 35).

O Brasil está à frente como uma das nações mais multirraciais do mundo e com um expressivo contingente de afrodescendentes. O censo demográfico de 2010 apontou uma distribuição populacional por cor ou raça distinta da de 2000, mostrando aumento dos autodeclarados pretos, pardos e amarelos. Em 2010, a população era composta por 191 milhões de habitantes, desses 91 milhões são brancos (47,7%), 15 milhões pretos (7,6%), 82 milhões pardos (43,1%), 2 milhões amarelos (1,1%) e 817 mil indígenas (0,4%), entre esses a não declaração a este quesito já é quase inexistente. Na investigação segundo a Unidade Federativa, o Maranhão apresenta a proporção de pessoas de cor/raça branca 22,1%, preta 9,7% e parda 66,5% (IBGE, 2011).

A partir da análise de estudos recentes sobre as relações raciais no Brasil (DAFLON, 2014; SILVA; LEÃO, 2012), nota-se enormes discrepâncias socioeconômicas entre os diferentes grupos raciais que indicam a raça como um atributo central na investigação sobre a produção de desigualdades sociais no país. Silva e Leão (2012) apontam que em um país cujas “fronteiras socioeconômicas são rígidas e as fronteiras simbólicas são aparentemente fluidas entre negros e brancos” (p.117) o número de negros no país pode alterar consideravelmente conforme a definição de quem é negro no Brasil.

Essas pesquisas explicam expressiva distinção na experiência e percepção de pretos e pardos quanto à discriminação racial da qual são alvos. Silva e Leão (2012) atribuem essa diferença à falta de consciência racial, afirmam que pardos seriam “negros alienados por não perceberem o impacto da discriminação racial e como consequência rejeitariam a mobilização em movimentos negros.

Daflon (2014) diz que pretos e pardos são agrupados na mesma categoria para análise das desigualdades e discriminação racial, e que estão próximos quanto aos índices socioeconômicos, possibilidades de mobilidade social e por serem alvos de discriminação. No entanto, para os pardos a vinculação entre cor e discriminação não se evidenciam, o que os

³Termo que remete ao choro e é utilizado com frequência nas redes sociais para desmerecer, ou diminuir manifestações de ideias.

coloca distantes do segundo grupo no tocante à percepção do preconceito e da discriminação de que são vítimas. A autora apresenta seis razões pelas quais, apesar de serem discriminadas, as pessoas pardas não reportam com tanta intensidade a discriminação, quanto as pessoas que se declaram pretas:

(1) o binarismo das linguagens racista e antirracista no Brasil, que exclui os pardos do debate público, (2) os problemas metodológicos dos surveys sobre discriminação racial, (3) a presença ideário da “morenidade” na identidade e autoimagem dos brasileiros pardos, (4) as peculiaridades da sociabilidade entre pretos, pardos e brancos, (5) o caráter ambivalente dos estereótipos que incidem sobre os pardos e, finalmente, (6) uma porosidade maior das elites brancas em relação a esses indivíduos (DAFLON, 2014, p. 7).

A pedagoga e antropóloga Gomes (2011), afirma que as possibilidades de agrupar essas duas categorias não é uma escolha política, justifica que há dados do contexto brasileiro que ultrapassam as subjetividades e marcas identitárias que fundamentam essa interpretação. A estudiosa enfatiza que a construção da identidade negra no Brasil é ainda mais complexa que em outras sociedades por se dá articulada com “gênero, raça, em meio à ambiguidade do racismo brasileiro e das crescentes desigualdades sociais” (p.110).

Para este estudo adota-se racismo, preconceito e discriminação racial como marcadores estruturais da sociedade brasileira, que, por conseguinte, permeará a elaboração das representações sociais dos mais variados objetos, inclusive da diversidade étnico-racial. Portanto, cabe ressaltar que ao evidenciar que o Brasil se estruturou pautado no racismo, logo suas instituições e as próprias manobras do Estado, se não propõem reparação social, seguem constantemente a lógica de manutenção da subalternidade das minorias sociais, entre as quais estão negros, indígenas, mulheres, LGBTQ etc.

Diante disso, é importante perceber que a educação não constitui todo o aparelhamento dessa estrutura, não podendo por si só combater o racismo e a intolerância, por isso é indispensável a mobilização social, a discussão alçando a esfera política e econômica para que se reordene as dinâmicas atuais. Contar somente com a educação ou com a boa vontade das educadoras para prevenir e/ou combater o racismo é grande engodo com a possibilidade de as inquietações não saírem do discurso. Então, qual seria a função da Educação nessas estruturas excludentes, que inclui também a escola?

2.2 Diversidade Étnico-Racial na Educação Infantil

A proposta de um ensino que contemple a diversidade étnico-racial desde a Educação infantil faz-se necessário, a fim de que se possibilite ao alunado de modo geral, construir suas visões de mundo calcadas no respeito às diferenças, preparando-os para atuar de modo a valorizar as especificidades e não inferiorizar o outro por não ser igual a si.

Oferece-se às crianças a possibilidade de se sentirem vistas, reconhecidas e identificarem-se positivamente. Por exemplo, quando em sua ornamentação a escola reconhece, identifica e representa as diversidades que constituem o seu alunado, ela contribui para o respeito e valorização das diferenças, ela possibilita entre outras coisas, que meninos e meninas negras percebam que, em meio as diferenças com seus “coleguinhas”, eles não são macacos, não são os meninos de cabelo de Bombril, não são os escravos trazidos de África. Viabiliza às outras crianças também conhecerem as heranças africanas na formação da sociedade brasileira; notar que existem outros modos de existir tão legítimos, quanto seu; oferta elementos representativos que somados às suas vivências e interações atuais e futuras poderão fazê-los perceberem-se como sujeitos racializados que justamente em função de suas características étnico- raciais podem usufruir de alguns privilégios.

Como já mencionado neste trabalho, ao longo da rotina escolar a criança entra em contato com inúmeras possibilidades de experiências sociais, tanto com seus pares, quanto com adultos. Nesse contexto o educando “aprende, troca experiências, desenvolve autonomia, se reconhece e reconhece o outro enquanto sujeito” e assim vai construindo [novas] percepções de mundo (RIBEIRO; SANTOS, 2017. p. 987).

A experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura do mundo. Toda essa nova experiência pode ser muito positiva para o desenvolvimento da criança, o que caracteriza as creches e pré-escolas como um espaço importante para o desenvolvimento da criança (CAVALLEIRO, 1998, p. 22).

Diante disso, a instituição escolar deve se apropriar de mediações técnicas, culturais e sociopolíticas que, em lugar de reproduzir as relações de poder estabelecidas fora dela, possa reconhecer as diferenças étnico-raciais, bem como a pluralidade cultural, promover ações de respeito a essas diferenças e implementar estratégias de enfrentamento aos conflitos sociais que a atravessam.

Desse modo, como apontam Marinho-Araujo e Almeida (2014):

Tornar-se lúcido dessa função da escola desdobra-se, mais uma vez, em novas inquietações, pois remete a discussões sobre os direitos sociais, políticos e civis daqueles que frequentam e atuam na escola. A contribuição da escola à redução das desigualdades sociais não se efetivará sem o enfrentamento crítico e corajoso dos inúmeros impedimentos que se colocam à construção da cidadania e que se dão, tanto no interior dos muros da escola (pelo currículo – formal, real, oculto), quanto fora dela, por meio de políticas públicas que atestam o descaso com necessidades desejos e demandas concretas oriundas do contexto escolar (MARINHO-ARAÚJO ALMEIDA, 2014, p.30).

Existem indícios de que os processos educativos estão permeados de conflitos identitários desde a pré-escola. Infelizmente, foi constatado por Rosenberg e Paim (1987, apud CABRAL, 2017, p. 22) há trinta anos, que “o sistema escolar interpõe ao alunado negro uma trajetória escolar mais difícil do que aquela que interpõe às crianças brancas [...]” isso ainda se faz presente na escola hoje, mesmo com o avanço de marcos regulatórios. Com isso, cabe questionar se e como têm sido executadas as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por exemplo?

A fim de responder a questão acima, faz-se necessário reconhecer a importância desses marcos legais, discutir sobre o silêncio escolar quanto às práticas discriminatórias, atentar para a formação dos professores de Educação Infantil, para a presença ou não de elementos representativos da diversidade étnico-racial brasileira.

O silêncio escolar diante de práticas discriminatórias funciona como um discurso não dialógico, que provoca na criança discriminada, frustrações e sofrimento, deixa brechas para a reincidência dessas práticas e destitui a escola (no papel dos professores e gestores) de sua função mediadora. Dessa forma, a escola exime-se da responsabilidade de promover igualdade de oportunidades e de tratamento, de implementar ações de reconhecimento e respeito à diversidade e construção positiva da identidade étnico-racial de crianças negras (SILVA Jr, 2002).

O estudo de Silva, Falcão e Moura (2008) sobre a educação das relações étnico-raciais e os desafios da implementação da Lei nº 10.639 de 2003 na rede municipal de Recife, ilustra a situação do silenciamento e a manutenção de práticas racistas em sala de aula quando os professores participantes dessa pesquisa demonstram naturalização do uso de apelidos para se referir a um aluno, quando afirmam utilizar de conversas informais para dar conselhos sobre as atitudes preconceituosas expressas em sala de aula. Essas são soluções simplistas que revelam a pouca importância dada à temática.

Com uma análise similar à de Silva Jr (2002), Cavalleiro (2001) aponta que:

A ausência de atitude por parte de professores (as) sinaliza a criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/ as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir sua ação visto que nada foi feito, seu comportamento nem sequer foi criticado (CAVALHEIRO, 2001, p. 146).

Nessa postura, a escola fere o item cinco das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que descreve como a proposta pedagógica deve garantir o cumprimento de sua função sociopolítica e pedagógica, sobretudo em seu inciso “V- construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, linguística e religiosa”.

Ainda há um hiato entre as diretrizes e a prática pedagógica, conforme Cavalleiro (1998):

A escola oferece uma quantidade muito ínfima de ações que levem a entender a aceitação positiva e valorizada das crianças negras no seu cotidiano, o que ameaça a convivência em pleno processo de socialização. [...] Torna-se difícil não perguntar por que o professor se omite em relação ao problema étnico que, atualmente, tem sido divulgado pelos meios de comunicação [...] Silenciar essa realidade não apaga magicamente as diferenças. Permite, porém que cada um construa a seu modo, um entendimento do outro que lhe é diferente (CAVALLEIRO, 1998, p. 201-205).

A escola em seu papel primariamente organizador da educação formal, assume também responsabilidades de cunho social e político. Partindo-se do pressuposto de que dependendo do modo como essa instituição se aproprie do discurso da diversidade, pode-se favorecer o sentimento de pertença e o reconhecimento identitário de todos aqueles que compõem a instituição. Desse modo, seja pela dimensão simbólica ou material, a escola reforça ou desconstrói relações de dominação. Como expõe Gutierrez (1998 apud Cavalleiro, 1998), faz política tanto pelo que diz, quanto pelo que cala, tanto pelo faz, quanto pelo que deixa de fazer.

2.2.1 Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Diversidade

O PPP é um documento elaborado coletivamente, que define e orienta as metas e ações para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças sob os cuidados da instituição (BRASIL, 2010).

Assim, pode-se sugerir que as transformações ao lidar com as questões étnico-raciais estão intimamente ligadas à formação das professoras, que deve ser contínua e articulada tanto com as mudanças no Projeto Político Pedagógico da instituição, quanto com as demandas que aparecem no cotidiano escolar.

São atribuições para os estabelecimentos públicos e privados [re]formularem seus PPPs junto à comunidade escolar, a fim de adequá-los ao ensino de história e cultura indígena, afro-brasileira e africana. Deverão estimular a participação em atividades de formação continuada para professores, gestores e profissionais de apoio e formar grupos de estudos sobre temática das relações étnico-raciais. Ademais, “detectar e combater com medidas socioeducativas casos de racismo e preconceito e discriminação nas dependências escolares” (BRASIL, 2013, p. 39).

A escola por ser um espaço que envolve tanta diversidade, oferta uma gama de possibilidades de pesquisas, estratégias de investigação dos desdobramentos dessa complexidade, podendo assim, combater ou reduzir à intolerância étnico-racial. Para tanto, faz-se necessário conhecer o seu alunado e as especificidades da sua fase de desenvolvimento, a realidade econômica, política e social da que faz parte e a história por trás disso tudo, conforme mostra a seguir.

3 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: perspectiva sócio-histórica

Amai a infância, favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não se sentiu saudosos, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz? Por que arrancar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes escapa, de um bem tão precioso de que não podem abusar? Por que encher de amarguras e de dores esses primeiros anos tão rápidos, que não voltarão nem para vós nem para eles?
(ROUSSEAU, p. 61, 1995).

3.1 Um breve histórico

Engana-se quem pensa que a concepção de infância existiu desde sempre, trata-se de uma construção sócio-histórica marcada por transformações nas sociedades, como mudanças na dinâmica familiar e populacional, por exemplo. Desse modo, faz-se necessário atentar para os aspectos culturais que por ventura ainda perpassem a infância na contemporaneidade. Diversos estudiosos investigam a fase do desenvolvimento reconhecida como infância. Essa profusão de estudos foi precedida por um longo período no qual a criança era vista somente como um “adulto em miniatura”, como retrata Ariès (1986) no livro “*História Social da Criança e da Família*”.

O referido autor foi pioneiro em estudos sobre a infância e a família, admitindo o caráter sociocultural desta etapa do desenvolvimento humano e desta instituição. Para ele, até meados do século XII não havia o que ele nomeou de “sentimento de infância”:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARIÈS, 1986, p.156).

Sobre as variadas áreas de estudos, Becchi apud Souza (2006) descreve:

Da Psicologia à Psicanálise, da antropologia cultural à pedagogia, muitos saberes do homem inclinam-se, com maior interesse a partir dos últimos anos do Oitocentos, sobre a infância, considerando-a sujeito novo, interessante, capaz de mostrar, se oportunamente estudada, muitos mecanismos e dinâmicas pelas quais se constrói a vida individual e social do adulto (BECCHI apud SOUZA, 2006, p. 392-393).

A definição de infância assume seu caráter histórico, à medida que o tempo passa e as transformações sociais vão se tornando evidentes, assim também passam por mudanças, a concepção de criança. Partindo da visão do senso comum, Frota (2007) elucida que “de um

modo geral, existe a compreensão de que ser criança resume-se em ser feliz, alegre, despreocupado, ter condições de vida propícias ao seu desenvolvimento, ou seja, a infância é considerada o melhor tempo da vida” (p. 148). Infelizmente nem todas as crianças desfrutaram dessa infância feliz e despreocupada, seja por fatores familiares, econômicos, sociais e até mesmo históricos.

Segundo Neil Postman (1999, p. 50), não há muitos registros sobre a infância da Antiguidade e acrescenta que “[...] não havia necessidade da ideia de infância, porque todos compartilhavam o mesmo ambiente informal e, portanto, viviam no mesmo mundo social e intelectual”. O acesso irrestrito às informações e sem seleção de conteúdo tinha como difusor a oralidade, desse modo, adultos e crianças partilhavam dos mesmos ambientes e conteúdos, sem distinção de idade. Nesta tela, compreende-se a ausência de conceitos como “vergonha” e “moral”.

Ariès (1986) também explica que na Idade Média, quando as crianças ainda não frequentavam a escola, todos os espaços de convivência social, desde a família, o trabalho e demais locais e eventos sociais eram partilhados e frequentados tanto por elas quanto por adultos, ou seja, não era a idade um tabu territorial ou ocupacional, dividindo adultos e crianças o mesmo espaço e as mesmas ocupações. Para este autor, além disso, havia

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado á criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ÁRIES, 1986, p.10).

A concepção de infância passa a existir no século XV, com a criação da tipografia, o que possibilitou que as informações fossem repassadas não apenas através da oralidade. Esse advento separava e diferenciava nesse momento a criança e o adulto, uma vez que a habilidade de leitura era mais uma possibilidade de acesso aos conteúdos que permeavam o mundo adulto, assim define-se a concepção de infância baseada na incompetência de leitura (POSTMAN, 1999; CASARIM, 2012). Levin (2001) e Heywood (2004) acrescentam que a essa concepção só se desenvolveu quando houve o entendimento de que as crianças precisavam ser tratadas de modo diferenciado e preparadas para fazerem parte do mundo dos adultos.

Corroborando com essas afirmações, Carvalho (2003) acrescenta que só é possível visualizar a infância dentro do contexto histórico-cultural entre os séculos XIII e

XIV, contudo apenas entre os séculos XV e XVIII na Europa é que se observa de maneira mais evidente uma evolução quanto ao olhar dos adultos para as crianças, ou seja, a partir de então estas passaram a ser vistas como uma categoria de ser humano que tinha seu lugar dentro da sociedade.

É nesse contexto que surge a escola, serva da tipografia, incumbida de tornar-se o meio responsável pela transição entre a infância e a vida adulta. Juntamente com a tipografia, nascem os segredos, os assuntos de adulto, e, por consequência, a dicotomia entre os dois mundos (CASARIM, 2012, p. 10).

Neste sentido, a escola além de um espaço para ensino e aprendizagem, era também um espaço de proteção, uma vez que mantinha as crianças isoladas do convívio com os adultos e livres de conteúdos entendidos como impróprios.

Para Kramer e Leite (2006) somente no século XVIII a infância começou a ser vista de maneira particular, tendo suas características respeitadas, e afirma ainda que sócio historicamente a noção e conceituação de infância surgiram com a evolução das sociedades e das estruturas econômicas vigentes. Antes desse período a criança não tinha lugar na sociedade, que saía da dependência da genitora, onde permanecia até aproximadamente os sete anos, diretamente para o convívio social irrestrito em meio aos adultos e seus afazeres.

Assim, escola propiciou novas relações da sociedade e dos adultos com as crianças, inclusive com a família, pois os pais começaram a se interessar pelos afazeres dos filhos, acompanhando sua evolução nos estudos. A criança começou a ser parte importante do núcleo familiar, tendo os adultos agora maior cuidado, vendo-a como ser único, irreproduzível, e, portanto perde-la se tornou algo doloroso, a visão da família mudou também na questão da quantidade de filhos, a partir de então era necessário limitar a quantidade de filhos para aumentar a qualidade dos cuidados (ÁRIES, 1986).

Diante dessa nova percepção da infância como algo frágil, dependente e incapaz social e juridicamente, a criança começa a ter mais espaço no seio da família, sendo objeto de proteção e repressão dos adultos. Passou a ser foco de preocupação, de uma disciplina rígida e de cuidados que visavam transformá-la em adultos com lugar e aceitação social.

Neste sentido, no século XIX, tem-se as contribuições de Rousseau (1995), pedagogo pioneiro, que auxiliou na transformação da imagem da criança, que deveria ser amparada por uma educação infantil sem juízes, sem confinamento e sem exércitos, havendo também a modificação da função do Estado, trazida pela Revolução Francesa, que passou a ter responsabilidade e interesse no bem-estar e na educação das crianças.

Na perspectiva de Rousseau, a criança não se configurava em uma miniatura de adulto, era concebida em si mesma, ponderando as manifestações inerentes a esta fase da vida, especialmente sua capacidade de imaginar e criar, conforme a idade, estado da vida, o tipo de amadurecimento individual, sendo a infância como parte agradável do desenvolvimento, na qual a criança expressa espontaneamente suas atitudes, sua felicidade e inocência.

Para este filósofo iluminista a infância, como as demais fases da vida, possui características próprias, que devem ser entendidas e respeitadas, para que haja um desenvolvimento adequado da inteligência do infante. Corroborando com este pensamento, acrescenta Heywood (2004), “[...] Somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas por si só [...]” (p.10). Essas mudanças marcaram também o reordenamento na dinâmica familiar e de outros grupos da sociedade.

No século XX, a proteção da infância passou a ser garantida por marcos legais que além de explorarem direitos e deveres expõem demarcações cronológicas sobre o período que compreenderia a infância especificando a faixa etária da pessoa criança.

Sobre esses limites cronológicos, verifica-se que não há um consenso acerca das idades. Por exemplo, em 13 de julho do ano de 1990, a Lei N° 8.069 instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que tem como escopo assegurar à infância proteção integral, considerando como criança toda pessoa até 12 anos incompletos. No entanto, a Organização Mundial de Saúde (OMS), o Ministério da Saúde do Brasil e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) consideram crianças, pessoas com até 10 anos de idade.

Ademais, há nos marcos legais a descrição dos direitos e deveres em relação às crianças. Para Oliveira e Collet (1999), o Brasil avançou na humanização do conceito de criança com a Constituição Federal (CF) de 1988, ao assegurar em seu Art. 227º que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança [...], com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, s/p).

Desse modo, faz-se importante atentar para a construção histórica e cultural da percepção da infância e do ser criança, visto que a aceção desses dois termos tem considerado tanto as relações sociais, quanto às particularidades do ser humano nessa fase da vida. O ECA em suas disposições preliminares, no Art. 5º, apresenta que “nenhuma criança

ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990, s/p).

O ECA reafirma em seu Capítulo I que à criança estão resguardados todos os direitos fundamentais do ser humano. E no capítulo IV, Art. 53 versa que: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” e nos incisos deste artigo aponta que a educação deve assegurar igualdade de condições de acesso e permanência, bem como o direito de ser respeitado pelos seus educadores (BRASIL, 1990, s/p).

A Convenção Sobre os Direitos da Criança, como marco legal, é enfática em toda a sua redação de que os Estados têm a obrigação de assegurar a sobrevivência e o desenvolvimento da criança “sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou representantes legais, ou da sua origem nacional, étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer outra situação” (UNICEF, 2004, p. 6).

Dito isso, o adulto deve ter um olhar atento às especificidades biológicas, ao ambiente no qual este ser em construção inicial (de subjetividade e personalidade) está imerso e com o qual se modifica à medida que interage. É igualmente fundamental que o adulto zele pelas relações das quais a criança é partícipe, pelos direitos que a ampara e os deveres que a aguardam a fim de garantir o desenvolvimento infantil saudável e o mais global possível. É importante considerar que nessa fase está se construindo repertórios de habilidades sociais, percepções de mundo, os alunos interagem não só com seus pares, mas com a perspectiva do adulto em um processo mais adiantado.

Nesta perspectiva, Vygotsky (1991), apresenta os processos de desenvolvimento infantil como dependentes do aprendizado, para ele não se trata somente de estabelecer a relação entre ambos, mas também de considerar aspectos básicos que se evidenciarão no início da fase escolar. É nesta tela que ele introduz o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*. Para o autor, o desenvolvimento humano se dá no meio social através das interações e é nesse contato com o mundo que ele aprende, “dos signos, modo de vida, códigos sociais e linguísticos e sugestões sociais” (MARINHO; MARTINS, 2015, P. 59).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é definido por Vygotsky como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um

adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Desse modo, o aprendiz da EI, ao internalizar a aprendizagem se apropria dos discursos sociais que atravessam os espaços nos quais circula, ou dos quais tem informações, seja nas relações interpessoais, nos desenhos que assiste, nas historinhas que ouve ou ler, na ornamentação da escola que estuda, esse educando se constituirá ao longo de suas inúmeras interações e internalizações. Aqui cabe, por exemplo, repetir as questões lançadas por Marinho e Martins (2015, p. 44-45) “como podem os discursos com relação ao negro afetar a personalidade e a identidade da criança negra? Quais as mensagens que a criança negra tem internalizado em nossas escolas? Quais tem sido as práticas educativas de educadores para lidar com as relações raciais nos espaços dedicados à educação infantil?”.

Portanto, a fim de assegurar a sobrevivência e o desenvolvimento com qualidade é preciso que todas as instituições que lidam com crianças se apropriem não só dos discursos presentes nos marcos legais, mas executem e fiscalizem as ações voltadas a essa faixa etária. Assim, no âmbito desta pesquisa, cabe destacar que há em documentos legislativos e normativos, a garantia de que a escola deva atuar da melhor forma diante das relações étnico-raciais nesse contexto, a saber: a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Lei nº 10.639/03, torna obrigatória a inclusão da temática da História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2003), as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) dentre outros.

3.2 Educação Infantil: um legado social

Ao se falar em Educação Escolar Infantil é preciso levar em consideração alguns fatores, como a própria construção social da infância, a inserção da mulher no mercado de trabalho e a estrutura social. Assim, facilita-se a compreensão do porquê de as creches não serem mais mantidas só por entidades empresariais ou filantrópicas, passando a ser cobradas pela classe trabalhadora como necessidades das mães que precisavam trabalhar.

Assim, a Educação Escolar Infantil é resultado de transformações, demandas e lutas sociais. O início de sua expansão no Brasil remonta ao período entre 1970 e 1980, quando acadêmicos e militantes realizaram manifestações públicas em favor das creches (ROSEMBERG, 2013). Esse movimento trouxe também um aumento das pesquisas sobre a

temática das creches e pré-escolas, dessa forma, caracterizando-se esse período como um novo momento na história da Educação Infantil (KUHLMANN JR., 2015). O aparecimento de estudos que constataram o impacto positivo da frequência à pré-escola sobre o rendimento e continuidade da criança na escola serviram para efervescer as reivindicações em prol das creches (CORBUCCI et al. 2015; CAMPOS, 1997).

Kuhlmann Jr. (2015) atesta que:

Essa expansão quantitativa [das pesquisas] é um elemento fundamental, básico, material, que sustenta a dinâmica transformadora do que pode ser definido como um novo momento na história da Educação Infantil. A própria expressão Educação Infantil foi adotada recentemente em nosso país, consagradas nas disposições expressas na Constituição de 1988, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, para caracterizar as instituições educacionais pré-escolares, abarcando o atendimento do zero aos seis anos de idade (KUHLMANN Jr., 2015, p. 7-8).

A educação, que pela Constituição Federal (1988) já estava entre os direitos fundamentais, aguardou até 1996 para que a Educação Infantil fosse reconhecida pelo Estado como uma das etapas da Educação Básica através da LDB (1996). Em meio aos impasses e transformações, vale acrescentar algumas conquistas posteriores, como a aprovação da Emenda Constitucional nº 53/ 2006, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); em 2009 a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que tornou obrigatória a oferta da educação básica para todos os brasileiros, assegurando inclusive a oferta obrigatória e gratuita a todos os que a ela não tiverem acesso na idade entre os 4 e 17 anos de idade; em 2010 a aprovação do Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI) (BERNARDI; ROCHA, 2016). Recentemente, em 2014 a Rede Nacional da Primeira Infância (RNPI) se mobilizou pela aprovação do Projeto de Lei no 6.998/ 2013, que instituiu um Marco Legal para a Primeira Infância, que em sua elaboração “contou com a participação de entidades e auxílio de cientistas, médicos, psicólogos, entre outros, em parceria com as universidades de Harvard, USP, Unicamp e PUC-RS” (BERNARDI; ROCHA, 2016, p. 164).

Diante dessas transformações, faz-se importante que os envolvidos com a Educação Infantil possam atuar de forma responsável e atentar para as múltiplas demandas no ensino e no convívio escolar, haja vista que a educação é constituída por vários atores. Assim, para o trabalho em equipe é importante que haja uma comunicação clara sobre as demandas que perpassam a escola e se identifique quais as intervenções mais coerentes com o contexto.

As possibilidades de atuação do Psicólogo Escolar neste cenário são variadas, desde que estejam pautadas na realidade escolar e na produção científica da área. Assim, no contexto da educação infantil, a atuação deve estar direcionada para o desenvolvimento das crianças, numa perspectiva interdisciplinar e atentando para as demandas em nível institucional e não se restringir a intervenções individualizantes.

4. O PSICÓLOGO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em quaisquer áreas de atuação o Psicólogo em exercício deverá fazer jus ao código de ética profissional da categoria, o qual normatiza por meio dos princípios fundamentais que este baseará “o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2014, p. 7). Arelado a isso se tem que é vedado ao psicólogo “praticar ou ser conivente com quaisquer atos que caracterizem negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2014, p. 9).

O atual contexto político e social do país é propício à Psicologia como ciência e profissão, em primeira mão, para se posicionar “ante os avanços dos marcos regulatórios (leis, decretos, portarias) e das políticas de proteção e promoção de direitos no Brasil” de modo a contribuir para a compreensão das relações étnico-raciais e assim romper com o seu histórico de cúmplice do racismo (MARTINS; SANTOS; COLASSO, 2013, p. 130).

O que se interpela à Psicologia é que faça uso de seu arsenal teórico-metodológico, a fim de possibilitar ressignificação dos processos de construção de identidades e autoestima, relações interpessoais, ensino e aprendizagem etc. A produção acadêmica direcionada a questões étnico-raciais permite visibilidade e respaldo para a compreensão dos efeitos do preconceito e da discriminação na população negra, que já é maioria no Brasil, de acordo com o Censo de 2010 (IBGE, 2011).

Desse modo, a temática da diversidade étnico-racial, sobretudo na educação infantil recai sobre a constituição identitária, uma vez que a escola é, geralmente, uma das primeiras instituições depois da família, por onde a criança circula e encontra elementos e grupos de referências, com os quais se identifica, ou diferencia constantemente. Ferreira (2004, p. 47) aponta que “é decisivo para o desenvolvimento da identidade do afrodescendente em uma comunidade hegemônica de valores ‘brancos’ — *a identidade é uma referência em torno da qual a pessoa se constitui*”.

Nesse quesito, Ferreira e Camargo (2011) complementam:

Um dos lugares fundamentais para a construção da identidade do indivíduo desde a infância é a escola. Infelizmente, é também um dos lugares em que o preconceito e a discriminação são também desenvolvidos e alimentados, pois reflete os processos sociais da sociedade em que o indivíduo está inserido (FERREIRA; CAMARGO, 2011, p. 378).

Outrossim, para fins de análise e compreensão dos efeitos do racismo, é profícuo que o psicólogo escolar observe os aspectos históricos que se repetem nas relações interpessoais diárias. A intolerância étnico-racial é permeada por elementos históricos engendrados há séculos, mas que ainda encontram meios polinizadores e solos férteis para sua manutenção, produzindo efeitos psicossociais. Atentar para o passado é a possibilidade de identificar erros, operar no presente sobre as consequências produzidas e prevenir o futuro de sofrimentos similares. Ou nas palavras de Moscovici (2009) “o que retorna do passado marca-nos e leva-nos a agir prontamente, na esperança de evitar eternas repetições de um mundo familiar” (p. 2).

Ferreira (2004) ratifica a importância de se rever a história:

Cabe aqui a proposta de um amplo debate, em termos educacionais, sobre o preconceito, as práticas discriminatórias e maneiras de superá-los, pois a escola é um núcleo estruturante formador de futuros adultos. Além disso, creio ser uma importante contribuição a educação formal enfatizar as nossas raízes nos currículos e reconstruir a história do processo de formação do povo brasileiro, não mais sob a ótica branca oficial, mas com uma visão mais abrangente (FERREIRA, 2004, p. 81).

Assim, em suas intervenções o psicólogo deve considerar ainda, as demais resoluções pertinentes, a exemplo da Resolução CFP nº 02/2001 sobre o título de especialista (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2001), onde se estabelece que esse profissional atua “no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente”. Destaca-se também a Resolução CFP nº 018/2002 que estabelece as normas de atuação em relação ao preconceito e à discriminação racial (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2002).

Em consonância com esses dispositivos, o psicólogo escolar deve atentar e mediar de forma crítica e responsável as relações estabelecidas no âmbito institucional, sempre ciente de que a escola interfere e é afetada pela sociedade para além de seus muros. Sabe-se que esse contexto recebe pessoas com repertório inicialmente construído antes mesmo do primeiro contato com esse grupo social, e estão sendo formadas subjetividades, identidades, futuros cidadãos e profissionais. Por isso, a Psicologia Escolar precisa observar a natureza das relações e dos conflitos, bem como os efeitos psicossociais da intolerância étnico-racial no cotidiano da instituição e nos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, o psicólogo escolar em instituições infantis deve atentar para as demandas que surgem em meio às relações interpessoais, a fim de propor estratégias coerentes com o contexto. Para tanto, deverá considerar como constituintes da escola os docentes e os

discentes, diretores, coordenadores, demais trabalhadores administrativos e zeladores. Vale destacar o papel da família, uma vez que os primeiros vínculos e experiências são estabelecidos nesse círculo social.

Nesse cenário, o psicólogo escolar tem como compromisso contribuir para transformação da realidade institucional, de modo a se desviar de uma postura normativa e individualizante que legitima o caráter ajustador de “crianças- problema”. Portanto, diante de situações de dificuldades e conflitos no ambiente educacional é importante que esse profissional supere o histórico de culpabilização do aluno e da família, como outrora fizera — e por vezes ainda faz — a Psicologia, e amplie seu olhar para as relações que direta, ou indiretamente influenciam no cotidiano institucional (PATTO, 1987).

Para atuar de forma responsável com a escola e com a sociedade, faz-se necessário que o psicólogo escolar na educação infantil atente para as questões relacionadas ao desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos e motores, mas sem deixar de considerar os ambientes pelos quais essa criança circula. Assim, o psicólogo, dentro de uma equipe institucional, contribuirá para que a escola subsidie a socialização, a autonomia e o equilíbrio emocional da criança, como aponta o trabalho de Vokoy e Pedrosa (2005). As autoras ainda sugerem que a atuação desse profissional deve superar o modelo clínico e pautar-se “no paradigma interdisciplinar, subjetivador e contextual” (p. 103).

Ao admitir esse paradigma o psicólogo escolar considera não só os alunos, mas também: os outros profissionais; as relações que permeiam esse contexto direta, ou indiretamente, tanto na forma como são estabelecidas, quanto na qualidade e desdobramentos delas, isso inclui a família; a estrutura física da instituição; o projeto político-pedagógico; a formação dos professores/ educadores. Somente assim é viável analisar o espaço educacional, realizar avaliações críticas e coerentes das situações, e delinear estratégias de intervenção (VOKOY; PEDROZA, 2005; ZENDRON et. al, 2013).

No que diz respeito às intervenções possíveis Guarido e Sayão (2004) sugerem ações coletivas e/ou individuais com os educadores para debate sobre as particularidades do desenvolvimento infantil. De forma complementar, é preciso que o psicólogo analise o contexto e saiba o momento adequado para o acompanhamento individual e coletivo aos alunos, utilizando-se de observações, escuta atenta e orientações.

Nessa perspectiva, a atuação do psicólogo escolar deve considerar o caráter formador da escola. Os alunos da educação infantil estão em um momento ímpar do processo de construção identitária que terá influência ao longo da vida, demarcando posicionamentos

em relação a si e aos outros. Portanto, é importante que em sua atuação o psicólogo promova junto à equipe espaços de discussões e respeito às diversidades, dentre essas, a étnico-racial.

4.1 Possibilidades de atuação do psicólogo escolar diante da diversidade étnico-racial

O Psicólogo escolar, a fim de viabilizar a discussão sobre as ações desenvolvidas pelas educadoras pode realizar “investigação a respeito da visão que os educadores possuem acerca das suas crianças e do seu processo de desenvolvimento” (MEZZALIRA; GUZZO, 2011, p. 23). Pois é desse modo que será viável a compreensão do planejamento pedagógico, da organização do espaço escolar, da mediação das relações interpessoais e as divergências que as atravessam. Essa ação é possível de ser realizada desde o mapeamento institucional, que se configura como estratégia e ferramenta para uma atuação contextual, coerente e preventiva, uma vez que

(...) é um conjunto de ações voltadas à investigação, análise e reflexão sobre o contexto institucional, que cria subsídios para compreensão dessa realidade e para a intervenção do psicólogo escolar. Utiliza-se de análise documental, entrevistas, observações, grupos de reflexão e outros. Acompanha todo o processo de intervenção, mas tem seus momentos de "pico", como na chegada do psicólogo escolar à instituição (CARVALHO; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 221).

Desse modo, é possível analisar as concepções que orientam as ações dos envolvidos neste espaço; discutir o processo de gestão escolar, incluindo relações entre grupos e entre a instituição e a comunidade; contribuir na elaboração da proposta pedagógica da escola (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2014).

A partir de seus instrumentais de atuação, o Psicólogo e os demais profissionais que atuam na educação infantil precisam ter um olhar atento para captar “situações que configuram de modo expressivo atitudes racistas. Nesse espectro, de forma objetiva ou subjetiva, a educação apresenta preocupações que vão do material didático-pedagógico à formação de professores” (CAVALLEIRO, 2006, p. 23). Desse modo, em um trabalho institucional, multiprofissional e interdisciplinar é importante que o psicólogo escolar esteja atento às demandas desse contexto.

Cabe acrescentar que, trabalhar em prol da educação antirracista desde a Educação Infantil demanda disponibilidade emocional, material, intelectual e científico a fim de construir referenciais para a abordagem da temática étnico-racial nesse nível da educação. Para tanto, uma das estratégias é admitir as dimensões cuidar e educar, o processo educativo

deve estar pautado em arcabouço teórico-metodológico, bem como, imbuído de afeto demonstrado sem distinção entre as crianças. A educadora será a mediadora entre a criança e o mundo de possibilidades para a construção da sua autoimagem quanto à beleza, ao gênero e aos comportamentos sociais (BRASIL, 2006).

Uma estratégia complementar a anterior é o aprimoramento da relação com as famílias, para tanto, pode-se utilizar “leitura de contos, histórias e mitos africanos [e indígenas]” o que poderá facilitar o ensino e aprendizagem sobre “demonstrações de cuidados” (BRASIL, 2006, p. 42). Nesse sentido, é importante “promover momentos de reflexão sobre as mudanças que ocorrem nas formas de organização familiar, permitindo maior conforto e confiabilidade para as crianças, evitando-se comparações negativas e preconceituosas” (p. 43), isso poderá flexibilizar para diálogos sobre outros assuntos do convívio escolar e delineamento de resoluções.

O psicólogo a partir do seu arcabouço teórico-metodológico pode ser um profissional a contribuir. l pode participar de reuniões pedagógicas com pais e mestres; contribuir para a [re] formulação do PPP que contemple as relações étnico-raciais; promover espaços de debates; participar e propor eventos de valorização à diversidade; propor atividades que aproxime cada vez mais família e escola, vincule a escola à comunidade na qual a instituição está inserida (MARINHO-ARAÚJO, 2014; MARTINEZ, 2010).

Em consonância com o anteriormente exposto, a seguir são apresentados os principais fundamentos da Teoria das Representações Sociais, perspectiva teórica que permitirá elucidar aspectos do fenômeno estudado.

5. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) é inaugurada por Serge Moscovici com a publicação da tese “La psychanalyse, son image et son public” a qual tem interesse em compreender “não a validade interna das escolas psicanalíticas ou da psicanálise em geral, mas estudar os processos aferentes de seu enraizamento na consciência dos indivíduos e dos grupos” (MOSCOVICI, 1961 apud, ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2014, p. xxi). Assim, o autor elucida a passagem de um conhecimento a outro, ou como o homem constrói sua realidade tomando como referência o conhecimento científico.

Deste modo, Moscovici confere ao pensamento social um valor histórico adquirido pelo saber prático com que os grupos humanos constituem e lidam com a realidade. Ao pontuar a função das representações sociais, o autor sinaliza que “contribuem exclusivamente para os processos de formação das condutas e de orientação das comunicações sociais” (MOSCOVICI, 1961 apud, JESUINO, 2014, p. 58).

Diante do exposto e de mais informações ao longo do presente estudo, nota-se o quão imprescindíveis são a história e a cultura para a análise da comunicação entre o conhecimento do senso comum e o saber científico, bem como a transição de um a outro. Compreender isso é admitir que o objeto é constituído de tradições, crenças, simbologias, informações trocadas entre os sujeitos de uma cultura.

Pode-se atestar também esse valor histórico e a importância do saber prático para as representações sociais quando se compreende que são

[...] tanto conservadoras como inovadoras, estruturadas com uma lógica singular que permite a um determinado grupo social compreender o mundo que o rodeia e lidar com os problemas que nele identifica. É, pois, um saber que organiza um modo de vida e que, por isso mesmo, adquire dimensão de realidade (CASTRO, 2014, p. x).

Desse modo, a cultura não é somente um pano de fundo no qual as relações e conhecimentos são estampas que podem ser extraídas/recortadas de forma isolada, mas trata-se de um fluido onde se produzem, dissolve-se, customizam-se, refazem-se e transmitem-se saberes que estão permeados por esta cultura, que “funcionaria como uma espécie de método para a relação com o mundo, disponibilizando pautas para compreendê-lo, pensa-lo, agir sobre ele”. Nessa mesma cena está o saber científico que estabelece “pautas de aceitabilidade” reguladoras das comunicações nesse meio (ARRUDA, 2003, p.13).

Nessa tela, tomar a TRS como referencial teórico mostra-se pertinente para este estudo, visto que possibilita investigar e compreender os elementos estruturais das interações na escola, propondo-se a analisar a representação social da diversidade étnico-racial por educadoras da Educação Infantil. Para tanto, será necessário considerar a relação da escola com a etnia, o preconceito e a diversidade étnico-racial, por exemplo. Segundo Gomes (2000),

Essa relação aponta para aspectos que envolvem o cotidiano, a prática e as vivências da população negra e branca do país. Aponta, também, para os vínculos entre a educação como processo de desenvolvimento humano e a educação escolar como espaço sociocultural ou como instituição responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura (GOMES, 2000, p. 245).

Como aponta Jodelet (2001),

A pesquisa sobre representações sociais apresenta um caráter ao mesmo tempo fundamental e aplicado e recorre a metodologias variadas: experimentação em laboratório e campo; enquetes por meio de entrevistas, questionários e técnicas de associação de palavras; observação participante; análise documental e de discurso etc. Ela toca em domínios e assuntos diversos. Lembremos os principais: domínio científico [...]; domínio cultural [...]; domínio social e institucional [...]; domínio da produção [...]; domínio ambiental [...]; domínio biológico e médico [...]; domínio psicológico [...]; domínio educacional [...]; estudo de papéis e atores sociais [...]; relações intergrupais [...] (JODELET, 2001, p. 12).

O caráter conservador e ao mesmo tempo inovador, bem como o fundamental e aplicado em pesquisas sobre representações sociais, solicitam a compreensão de que as representações sociais dispõem de dois mecanismos fundamentais que as constituem e contribuem para sua análise: a ancoragem e a objetivação. Possibilitam transformar o não-familiar em familiar e é por meio deles que se compreende como o ser humano em suas relações sociais se apropria do conhecimento, modifica-o e o transforma em representação social. A ancoragem é “um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2003 p. 61). Já a objetivação é “transformar algo abstrato em quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2003 p. 61).

Cabe acrescentar que, há nas representações sociais uma associação entre conceitos e imagens, ou o inverso, que quando inseridas em contexto de relações intergrupais assimétricas, define temas emblemáticos em relação à maioria e à minoria, pelos quais se apresentam contrastes e sobreposição da primeira sobre a segunda. A construção das representações sociais transita entre o psicológico e o social.

Diante do exposto, uma análise das perspectivas das professoras da Educação Infantil sobre a diversidade étnico-racial à luz da Teoria das Representações Sociais é pertinente, uma vez que oferece subsídios epistemológicos e sociolinguísticos de como é construído o conhecimento de mundo a partir de um registro profissional, sociocultural e político. A TRS possibilita analisar a relação existente entre a identidade cultural e a subjetividade das professoras, bem como esmiuçar o discurso institucional sobre a diversidade étnico-racial, conforme fora exposto.

6. MÉTODO

Para a análise e interpretação das informações obtidas nesta pesquisa qualitativa, teve-se como base a Teoria das Representações Sociais.

6.1 Tipo de Estudo

Este estudo caracteriza-se como pesquisa de campo, do tipo exploratória e descritiva, de natureza qualitativa e quantitativa.

6.2 Lócus

A pesquisa foi realizada em uma instituição escolar, situada no bairro Cidade Operária, em São Luís - MA. A observação ocorreu nas dependências da escola, bem como na biblioteca comunitária à frente, com a qual a instituição conta para pesquisas e exposições de trabalhos dos alunos. A escolha do local e horário de aplicação dos instrumentos foi por conveniência das participantes, estabeleceu-se como condição da pesquisadora para esse momento um espaço com o mínimo de interrupções e barulhos possíveis, desse modo, 6 das educadoras optaram pelo laboratório de informática e 1 preferiu uma sala de aula.

A instituição tem caráter filantrópico, e foi fundada em 1992. Atualmente, o espaço físico está dividido em: 10 salas de aula; 1 laboratório de informática; 1 refeitório; 1 pátio coberto; e 4 banheiros. Dispõe de um total de 34 funcionários, distribuídos entre: 23 professores – 10 da Educação Infantil, 6 da Primeira fase do Fundamental e 7 da Segunda Fase do Fundamental; 2 funcionários que cuidam da limpeza; 1 cozinheira; e 8 no serviço administrativo.

A referida escola tem aulas no turno matutino, nas modalidades a seguir: Maternal I, Maternal II, Jardim I, Jardim II e Primeira Fase do Fundamental; e no vespertino nas modalidades que seguem: Maternal II, Jardim I, Jardim II, Primeira Fase do Fundamental e Segunda Fase do Fundamental. Tem 323 alunos matriculados, sendo 120 só da Educação Infantil.

6.3 Participantes

A seleção das participantes se deu a partir de amostragem não probabilística por conveniência. Compuseram a amostra 7 educadoras, das quais 5 são professoras, 1 é gestora e 1 coordenadora da Educação Infantil. Utilizou-se como critérios para a inclusão das participantes:

- Lecionar, ou já ter lecionado na Educação Infantil; e
- Tempo de atuação nesta instituição igual ou superior a dois anos.
- Como critérios de exclusão estabeleceu-se:
- Nunca ter lecionado na Educação Infantil; e
- Tempo de atuação na Educação Infantil inferior a um ano.

A caracterização detalhada das participantes encontra-se descrita no capítulo sobre os resultados.

6.4 Instrumentos e Técnicas

Os instrumentos e técnicas utilizados na pesquisa estão de acordo com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CNS/CONEP) e com o Código de Ética do Psicólogo (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005).

a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A)

O TCLE contém informações como: vinculação instrucional das pesquisadoras; título do estudo; objetivo principal da pesquisa; gravação das entrevistas; a garantia do sigilo e anonimato das informações; não obrigatoriedade de participação e possibilidade de desistência por parte da colaboradora, bem como de comunicar sobre quaisquer procedimentos que a deixasse desconfortável, sem prejuízos para si.

b) Questionário biossociodemográfico (Apêndice B)

Estruturado com questões acerca dos dados pessoais: idade, sexo, autodeclaração de cor/etnia, religião e renda familiar; e dados profissionais: escolaridade (última formação, área, instituição e ano de formação), modalidade da (s) instituição (ões) na (s) qual (is) estudou, tempo de atuação na Educação Básica, tempo de atuação na escola desta pesquisa, atuação na rede pública, participação em cursos relacionados a Educação Infantil, proposição de formação continuada pela instituição da pesquisa.

c) Roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice C)

Este instrumento foi construído com a finalidade de acessar com mais profundidade as representações sociais da diversidade étnico-racial na E. I. forjadas pelas participantes. Para tanto, foi estruturado em blocos de conteúdos, a saber: **conhecimento** sobre diversidade étnico-racial; **formação** inicial e continuada com a temática da diversidade étnico-racial; **atuação** (com percepção da diversidade étnico-racial entre os alunos, no trajeto profissional e pessoal da educadora, estratégias de respeito à diversidade étnico-racial); **possibilidade de contribuição do psicólogo escolar nesse contexto e impactos na formação da subjetividade**. O roteiro é um norteador, desse modo as perguntas só foram lançadas quando as respostas das participantes eram insuficientes.

d) Roteiro para observação do espaço escolar (Apêndice D);

Esse instrumento serviu para orientar o registro de campo acerca de informações de: localização da escola, ornamentação do espaço, proposta político-pedagógica para a Educação Infantil (EI) e o plano de aula das professoras.

Compõem as técnicas desta investigação o autopreenchimento pelas participantes, a observação, a entrevista e a análise documental realizadas pela pesquisadora.

6.5 Procedimentos

6.5.1 Procedimentos Éticos

A pesquisa seguiu os padrões éticos preconizados na Resolução nº 466/2012 (CNS/CONEP) e no Código de ética do Psicólogo, conforme a seguir:

1. Ida ao local de pesquisa para apresentar a declaração da instituição formadora (da discente) e de afiliação da orientadora (docente);
2. Solicitação de autorização da instituição, através de uma Declaração de liberação (Anexo A), para a realização da pesquisa, por meio da qual obteve-se liberação para início dos procedimentos em campo;
3. Submissão à apreciação de docentes (pareceristas) do Departamento de Psicologia/UFMA, das quais recebeu parecer favorável, conforme normativas internas.
4. Inserção do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil;
5. Entrega do TCLE às participantes para leitura, ratificação e assinatura mediante concordância com as condições éticas e metodológicas da pesquisa.

6.5.2 Procedimentos para coleta de informações

Todos os procedimentos de coleta de informações no campo da pesquisa, além do rigor ético, desenvolveram-se mediante a disponibilidade na agenda da instituição, das educadoras, professoras, gestoras e coordenadoras, e por vezes, da secretária. Assim, o percurso foi:

1. Aquisição de contatos de e-mail e celular (WhatsApp) das professoras por meio da coordenadora da Educação Infantil;

2. Envio de e-mail às professoras da Educação Infantil informando: vinculação institucional da entrevistadora, tema e objetivo do estudo. Questionou-se ainda sobre o interesse e disponibilidade em participar da pesquisa;

3. Contato presencial com uma das professoras da Educação Infantil que aceitou participar da pesquisa na fase do estudo piloto, a fim de aperfeiçoar os instrumentos e procedimentos;

4. Análise, discussão e reajustes nos instrumentos, questionário biossociodemográfico e roteiro de entrevista;

5. Ida à instituição para observação e registro descritivo e fotográfico de suas dependências e planos de aula das professoras; e solicitação para acesso ao Projeto Político Pedagógico para a Educação Infantil, o qual foi disponibilizado via e-mail;

6. Mediante concordância prévia em participar da pesquisa, aplicaram-se os instrumentos em sessão única e individual. Após a assinatura do TCLE, entregou-se o questionário biossociodemográfico com tempo para leitura e resposta; e em seguida iniciou-se a entrevista. O tempo de duração variou entre 45 minutos e 1 hora e 15. Destaca-se que uma das participantes solicitou que o questionário biossociodemográfico fosse respondido por e-mail;

7. O registro das entrevistas se deu em gravador portátil;

Cabe ressaltar que apesar dos agendamentos prévios realizados pelas profissionais para o início dos procedimentos, todos foram remanejados para outro horário do mesmo dia, ou para outros dias, conforme solicitação delas. Houve ainda uma participante que confirmou a participação com a assinatura do TCLE, para a qual enviou-se questionário biossociodemográfico, agendou-se dia para a entrevista, mas diante da quarta tentativa mal sucedida (3 presenciais e 1 por WhatsApp) a pesquisadora decidiu excluí-la da amostra.

6.5.3 Procedimentos para Análise dos Dados

Os itens do questionário biossociodemográfico foram analisados por meio de estatística descritiva, utilizando-se uma planilha do software Microsoft Office Excel. Os registros advindos da observação foram analisados a partir da TRS, da literatura da Psicologia e de estudos sobre a diversidade étnico-racial na Educação, principalmente. Já as informações provenientes da entrevista semiestruturada foram submetidas ao software de Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto (ALCESTE).

O ALCESTE é um programa informático que possibilitou à pesquisa, a análise de dados textuais. Com a finalidade de apreender as representações sociais da diversidade étnico – racial na Educação Infantil elaboradas por educadoras, nesta investigação analisou-se os dados gerados pelo software por meio da TRS. A comunicação verbal veicula pontos de vista, orienta ações coletivas e individuais, esse software possibilita identificar a organização do discurso, seja, utilizando-se a linguagem escrita, ou transcrita proveniente de falas material escrito, documentos, de uma entrevista como é o caso deste estudo (CAMARGO, 2005).

Como atestam Saraiva, Coutinho e Miranda (2011) sobre o Alceste:

Sua concepção e processamento permitem a análise da linguagem das representações sociais que organizam e dão forma ao pensamento e ao conhecimento social. Consiste na classificação estatística dos enunciados simples de textos (unidade de análise do corpus) por meio da distribuição do vocabulário (SARAIVA; COUTINHO; MIRANDA, 2011, p. 69).

O procedimento de análise pelo Alceste é sistemático em sua execução, a fim de melhor descrevê-lo, pode-se apresentá-lo em etapas, a saber: “Leitura do texto e cálculo dos dicionários; Cálculo das matrizes de dados e classificação das unidades de contexto elementar; Descrição das classes de UCEs; e Cálculos complementares” (CAMARGO, 2005, p. 515 - 516).

Iniciada a análise o ALCESTE realiza as quatro etapas, descritas a seguir. Etapa A- ocorre o reconhecimento das unidades de contexto iniciais (UCI), primeira fragmentação do corpus, agrupamento das palavras em função de seus radicais e cálculo de frequência desses. É nesta fase que o programa segmenta o texto em tamanhos aproximados formando as unidades de contexto elementares (UCE). Na etapa B, selecionam-se e classificam-se as UCE em função da quantidade de vocábulos analisáveis; ocorre uma fragmentação no conjunto de UCE, gerando uma lista de UCEs com base na frequência das formas reduzidas. O cálculo das matrizes se dá partir do cruzamento entre as formas reduzidas e UCEs que fornece dados para

o método de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e gera uma classificação definitiva (SARAIVA; COUTINHO; MIRANDA, 2011).

Na terceira etapa (Etapa C), ocorre a definição e a descrição das classes pelos seus vocábulos característicos (léxico) e variáveis. A partir daí obtém-se a relação entre as classes representadas pela Análise Fatorial por Correspondência (AFC). Esta última, a etapa D, complementa os resultados da classe anterior, por meio de cálculos complementares e apresentação das UCEs mais representativas/expressivas de cada classe, o que viabiliza contextualizar o vocabulário (SARAIVA; COUTINHO; MIRANDA, 2011). Essas duas últimas etapas produzem os resultados mais significativos para o corpus, haja vista que na C descrevem-se as classes e na D, selecionam-se as UCEs mais representativa das respectivas classes (CAMARGO, 2005).

O ALCESTE viabiliza formas distintas e complementares de leituras dos resultados, por meio de representação gráfica, análise fatorial de correspondência, classificação hierárquica ascendente e descendente, nestas se tem uma visão geral das classes formadas (percentual de UCE do corpus por classe, número de palavras por classe, agrupamento de vocábulos/ radicais dentro das classes). E uma apresentação mais detalhada que é o resultado de cada classe gerada, com os vocábulos (em forma reduzida/radical e formas completas associadas) mais característicos de cada classe em função do seu khi², categoria gramatical, seguida de uma lista com as UCE características de cada classe, por ordem de importância (khi²).

É importante considerar que embora o ALCESTE tenha agilizado a análise léxical dos dados textuais, o trabalho de nomeação das classes e interpretação dos dados ficou a cargo da pesquisadora com base nas entrevistas realizadas e referencial teórico sobre representações sociais, diversidade étnico-racial e educação infantil, principalmente.

Desse modo, o software Alceste contribui para a análise das falas das educadoras, a fim de que melhor se compreenda as representações sociais da diversidade étnico-racial na educação infantil elaborada por essas profissionais.

7. RESULTADOS

Neste capítulo são descritos os resultados obtidos neste estudo através da aplicação do questionário biossociodemográfico, da entrevista e da observação.

7.1 Questionário Biossociodemográfico

O questionário foi aplicado às 7 participantes. Traçou-se o perfil dessas considerando-se as variáveis: faixa etária, cor da pele/ raça, religião, situação quanto à graduação, ano de conclusão, tempo de atuação na E.I, tempo de atuação nesta escola e função nesta instituição, conforme quadro abaixo.

Quadro1. Descrição dos Dados Biossociodemográficos.

Variável	Níveis	f
Faixa Etária	32 a 38 anos	4
	39 a 49 anos	3
Cor da Pele/ Raça	Preta	2
	Parda	4
	Branca	1
Religião	Católica	3
	Evangélica	4
Situação quanto à Graduação	Graduanda	2
	Graduada	1
	Pós-graduada	4
Tempo de Atuação na EI	1 a 18 anos	5
	19 a 28 anos	2
Tempo de Atuação nesta Escola	1 a 6 anos	4
	7 a 10 anos	1
	11 a 28 anos	2
Função nesta Instituição	Professora da E.I.	5
	Coordenadora da E.I	1
	Gestora	1

Fonte: Autora (2018)

Na Tabela 1, pode-se observar que a idade das participantes varia entre 32 e 49 anos de idade. No quesito cor/ raça a maioria (4) se autodeclarou parda, enquanto 2 declararam-se pretas e 1 branca.

Quanto à religião a maioria é evangélica (4) e as demais são católicas. No que diz respeito à graduação a maioria (4) disse já ter concluído ao menos uma pós-graduação (conclusões nos anos de 2013, 2015 e 2016), há 2 cursando a graduação e 1 graduada.

Em relação ao tempo de atuação na E.I. houve maior concentração da amostra no período de 1 a 18 anos (5) e as demais de 19 a 28 anos de atuação. Sobre o tempo de atuação nesta escola, 4 das educadoras informaram o período de 1 a 6 anos, 1 tem aproximadamente 10 anos de atuação e 2 já atuam de 19 a 28 anos.

E por fim, observa-se que 5 das participantes são professoras da EI, 1 é coordenadora da E.I. e a outra é gestora.

7.2 Alceste

No processamento da análise padrão do banco de dados composto pelo conteúdo de todos os materiais textuais oriundos da entrevista, o Software Alceste identificou o corpus composto por 7 unidades de contexto iniciais (UCI), perfazendo 18.937 ocorrências, sendo 2474 palavras diferentes, tendo, em média 8 ocorrências por palavra.

Para a análise que se segue o software considerou as palavras com frequência igual ou superior a 4 e com $\chi^2 \geq 3,84$. Após a redução do vocabulário as suas raízes, foram encontradas 409 radicais e 279 Unidades de Contexto Elementares (UCE).

A Classificação Hierárquica Descendente reteve 81% do total das UCE do corpus, distribuídas em três classes constituídas por, no mínimo, 36 UCE. Para a construção do dendrograma da Figura X foram consideradas palavras com $\chi^2 \geq 6$.

Quadro 2. Análise hierárquica descendente.

Representação Social da Diversidade Étnico- Racial na Educação Infantil					
(a)			(b) Desafios e Estratégias		
<i>Classe 1</i>		<i>Classe 2</i>		<i>Classe 3</i>	
<i>Negação da Diferença</i>		<i>Conhecimento e Religião</i>		<i>Formação e Atuação</i>	
χ^2	Palavra	χ^2	Palavra	χ^2	Palavra
27	Cor	105	Religião	45	Tema
25	Negra	44	Povo	29	Trabalha
20	Branco	43	Vivência	22	Forma
17	Pessoa	38	Estuda	22	Professor
10	Deu(s) ⁴	26	Ensino	19	Período
10	Gosto	26	Expressão	16	Gente
9	Pai	26	Aprendizagem	16	Pesquisa
9	Pele	26	Contexto	16	Desenvolver
9	Tia	26	Educação	16	Disciplinas
8	Falando	26	Essência	15	Geralmente
8	Contato	22	Pedagogia	15	Próximo
8	Disse	21	Percebe	13	Ano
8	Preto	20	Principalmente	13	Seminários
8	Igual	18	Origem	13	Transversal
8	Lugar	18	Sentido	12	Aula
7	Mãe	18	Resistência	12	Parte
7	Pegou	15	Diferença	12	Abordado
7	Racismo	14	Daquela	12	Início
7	Colega	14	Interessante	12	Alunos
6	Dia	11	Visão	12	Prática
108	Professoras	10	Aprenda	12	Projeto
64	Cor – Preta	62	Gestora	28	Cor – Parda
33	Graduada	25	Religião - Católica	20	Gestora
30	Evangélicas	14	Cor – Parda	20	Pós-Graduada
		13	Pós-Graduada	11	Coordenadora
				7	Religião – Católica

Fonte: Autora (2018)

Pelo quadro 2, pode-se evidenciar duas partições sofridas pelo *corpus* a partir do processamento do software. Essas partições deram origem à Classe 1, denominada “Negação da Diferença” e ao subcorpus (b), cuja temática é “Perspectivas distintas sobre desafios e

⁴O Alceste reduziu ao mesmo radical a conjugação verbal “deu” com frequência 10 e “Deus” que apresentou 8 ocorrências no *Corpus*.

estratégias”, composto pelas Classes 2 e 3, nomeadas respectivamente, “Conhecimento e Religião” e “Formação e Atuação”.

A Classe 1, "Negação da Diferença", envolveu 210 UCE, 80 palavras analisadas, equivalendo a 62% do corpus. A Classe 2, "Conhecimento e Religião", foi constituída por 36 UCE, com 58 palavras correspondentes a 10%. E a Classe 3, que diz respeito à “Formação e Atuação” reteve 95 UCE e 95 palavras, expressando 28% das UCE. Observa-se que a Classe 1 concentrou a maior parte do corpus, denotando que as temáticas abordadas por essa classe foram predominantes entre as participantes.

A seguir, tem-se a descrição de cada uma das três classes representadas no dendrograma, bem como, os recortes das falas de onde foram destacadas as palavras mais significativas, a partir das entrevistas.

7.3 Negação da Diferença

A Classe 1, "Negação da Diferença", é composta por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 27$ (cor) e $\chi^2 = 6$ (dia). Esse discurso é fortemente sustentado pelas professoras, que se declararam de cor preta, graduadas e do segmento religioso. Os recortes abaixo ilustram a identificação desse grupo:

Eu tenho colocado em prática, ver como eu acabei de falar para você, eu vou conversando com eles e sempre batendo na mesma tecla, repetindo para eles, a gente tem que respeitar o coleguinha, nós somos todos **iguais** diante dos olhos de **Deus** e a gente não pode ser diferente no meio dos outros, a gente não pode chamar o coleguinha de marrom essas coisinhas deles, porque aí você acaba logo aquilo ali (P. 5).

[...]eu tenho um caso de uma criança que ele se chama moreno e eu digo para ele você não é moreno, não existe moreno, isso vem dos **pais**, mas você é **negro**, viu e nós todos, aqui somos **iguais** todos, todos aqui, você entendeu, o mesmo sangue que corre na minha veia corre na sua veia, de todos. Aí ele **disse tia**, mas o papai fala que eu sou o marronzinho, não existe marrom você é **negro**, só existem duas **cores**, o **branco** e o **negro**, viu (P. 5).

7.4 Desafios e Estratégias

O agrupamento b, “Desafios e Estratégias”, composto pela Classe 2, “Conhecimento e Religião” e Classe 3, “Formação e Atuação”, foi assim denominado por demonstrar os desafios e estratégias do trabalho com e para a temática da diversidade étnico-racial na educação infantil a partir das perspectivas das coordenadora e gestora. Deste modo,

as duas classes descritas a seguir identificam os elementos que permeiam os discursos e práticas desses segmentos profissionais.

7.4.1 Conhecimento e Religião

A Classe 2, Conhecimento e Religião, é constituída por radicais e vocábulos no intervalo entre $\chi^2 = 105$ (Religião) e $\chi^2 = 10$ (Aprenda). A participante cujo discurso fomenta majoritariamente essa partição é gestora, católica, autodeclarou-se parda e é pós-graduada. Assim, são de suas falas os fragmentos a seguir:

Na graduação são mais conteúdos pedagógicos mesmo, assim a questão de lei, muitas vezes eu percebo, eu acho bonito a questão da religiosidade eu acho que deve ser explorado, mas não é, ainda há muito preconceito quando se trata da religiosidade do povo afro, e a outra coisa que me aproximou também foi quando eu fiz o curso de Ciências Religiosas [...] (P. 6).

[...] em pleno século XXI ainda tenho que lidar com essa questão depois de tanta mobilização, sensibilização, mas assim é sempre na moda do diálogo[...] a gente tem hoje aqui a metodologia que a gente chama de práticas restaurativas, quando o conflito está muito grande vem todo mundo para roda resolver, os envolvidos no conflito e os que vão mediar, vamos resolver juntos (P. 6).

[...] mas eu já sei que aqui tem pessoas diferentes pela cor, mas isso não vai fazer diferença na pedagogia, não vai fazer diferença no processo de ensino e aprendizagem, isso vai enriquecer o conhecimento de todos (P. 6).

[...]os alunos compreenderam e já levaram para dentro de suas casas e a gente já vê essa diferença quando os pais vêm nos procurar para conversar sobre determinado assunto referente a esse tema (P. 7).

Dentro do conteúdo já vem trazendo as leis sendo apontada e nós mesmo temos nosso arquivo de legislação e uma das legislações está a lei [...] se eles não têm esse contato [...]é porque não querem[...] (P. 6).

[...] buscar mais conhecimento a respeito daquilo, agora quem não tem você pode entregar tudo de bandeja que não vai fluir (P. 6).

7.4.2 Formação e Atuação

Os radicais e palavras que formam a Classe 3, estão no intervalo entre $\chi^2 = 45$ (Tema) e $\chi^2 = 12$ (Projeto). Dividem essa classe e sustentam essa perspectiva principalmente a gestora e a coordenadora, participantes pós-graduadas, de cor parda de religião católica. Pode-se observar nos recortes a seguir:

[...]o trabalho de escola comunitária é um trabalho que ele está sempre em descontinuidade, porque como a gente não tem uma sustentabilidade financeira para

garantir um professor por um longo tempo, a gente forma uma equipe de professor esse ano no próximo ano eles já foram a metade a gente tem que começar do zero na formação, então muita coisa se perde, eu lembro que teve um tempo que a gente tinha muito fortemente aqui a cultura afro [...] (P. 6).

[...] a questão da formação continuada é muito importante que a gente deixe como tema permanente, assim como mesmo com o tema transversal, a gente não trabalhe pontualmente que a gente coloque dentro de uma proposta sistemática, porque às vezes a gente faz uma coisa pontual e aí você perde, aí quando você coloca como sistemático fica dentro da proposta curricular para você desenvolver ao longo dos anos (P. 6).

[...] o Sistema Maxi tem uma coisa que eu considero muito significativa que é o programa de formação continuada para professores, então lá eles oferecem muitos cursos, inclusive eles desenvolveram o projeto, vão encerrar agora no próximo, tudo voltado para essa área da cultura afro (P. 6).

[...] palestras para promover e divulgar esse conhecimento para os pais e depois praticar, [...] fomentar outras atividades, afim de que a gente possa trazer a comunidade mesmo para dentro da escola para que eles possam entender de forma mais aprazível sobre esse tema [...] A gente ainda não chegou mesmo a fazer as palestras voltadas para os pais [...] (P.7).

[...] mas querem que o tema já venha pronto para eles, tanto tema, quanto o conteúdo no geral, [...] mas sair da sua zona de conforto para pesquisar, para procurar eles não querem. E aí que o negócio fica mais complicado ainda (P. 7).

[...] a maioria das crianças que vem com essa dificuldade em relação ao entendimento deste assunto já trazem dos pais[...] se torna mais difícil ainda trabalhar com as crianças quando não se tem o apoio dos pais (P. 7).

7.5 Observação

A observação levou em consideração os itens sugeridos no roteiro de observação (Apêndice), a saber: localização da escola, ornamentação do espaço, PPP. para a E.I. e o plano de aula das professoras.

7.5.1 Localização da Escola

A escola está situada no bairro Cidade Operária, fundado na década de 1980, atualmente dividido em unidades. A localidade na qual a escola se encontra é acessível recebendo desse modo, alunos de vários bairros adjacentes e atendendo a uma parcela significativa da população de baixa renda que mora em bairros como Maiobão, Vila Kiola, Maiobinha, Vila Flamengo, Jardim Tropical e Santa Efigênia, por exemplo.

A área na qual a escola está instalada é asfaltada, está há poucos metros de paradas de ônibus. Trata-se de uma área residencial, com pequenos estabelecimentos

comerciais por perto (quitandas, armazinhos, sacolão, lava jato e lanchonete), uma biblioteca comunitária na mesma rua e uma escola pública de ensino fundamental.

7.5.2 Ornamentação do espaço educacional

A ornamentação apresenta elementos representativos da diversidade étnica da população brasileira, apesar de nem sempre ser de modo equilibrado nos ambientes da instituição, bem como, a inclusão de personagens com deficiência. De modo geral é um ambiente que parece visualmente atrativo para as crianças pelas muitas cores e imagens, tanto nas salas de aula como em outros espaços da instituição, a começar do hall de entrada. As imagens a seguir, corroboram isso.

Figura 1. Hall de entrada (área da recepção e acesso para o terceiro piso)



Fonte: Registro da Autora (2017)

Nas salas, parte da decoração é também material didático-pedagógico, observa-se pelo texto associado a algumas ilustrações, bem como, pela mensagem transmitida pelas imagens, como crianças com características fenotípicas diferentes lendo juntas; menina com óculos escuro e bengala guia, sugerindo uma pessoa com deficiência visual; texto com mensagem de boa convivência associado a personagens com características diferentes (cabelos e cor de pele variados), são alguns dos exemplos, como registrados a seguir.

Figura 2. Parte da decoração na sala do Maternal 1



Fonte: Registro da Autora (2017)

Figura 3. Cartaz na sala do Maternal 2



Fonte: Registro da Autora (2017)

A biblioteca comunitária situada em frente à escola funciona como extensão dessa para a exposição de algumas atividades realizadas pelos discentes, ou para visitas guiadas pelas professoras. O acervo está disponível a toda a comunidade, desde que faça um cadastro. Nesse espaço, alunos de escolas variadas, principalmente os da escola municipal adjacente, vão fazer leituras, pegar livros emprestados e utilizar internet no computador do

estabelecimento. O espaço conta com ornamentação permanente e outras que variam conforme datas comemorativas, homenagens e exposição das atividades.

Na decoração, notou-se personagens que representavam pessoas brancas e negras, vale mencionar que, no período da observação, bem como, um ano depois, não havia na decoração nenhum elemento que fizesse menção à cultura indígena. No tocante à organização do acervo, observou-se que está dividido por faixa etária e por gênero, entre os quais constam livros com histórias africanas e afrobrasileiras e indígena, tanto infantil, quanto juvenil.

Figura 4. Ornamentação da Biblioteca Comunitária



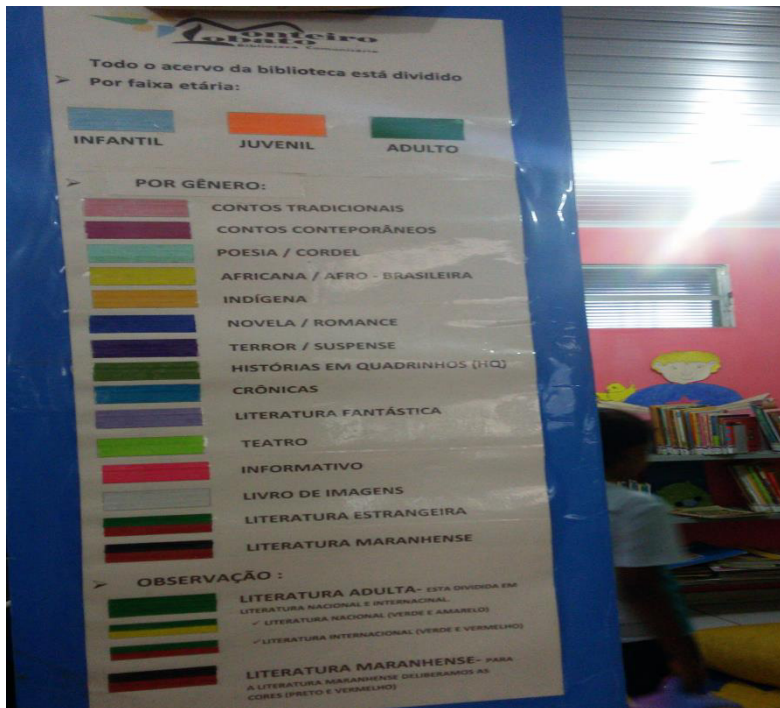
Fonte: Registro da Autora (2017)

Figura 5. Ornamentação da Biblioteca Comunitária



Fonte: Registro da Autora (2017)

Figura 6. Quadro de Divisão do Acervo.



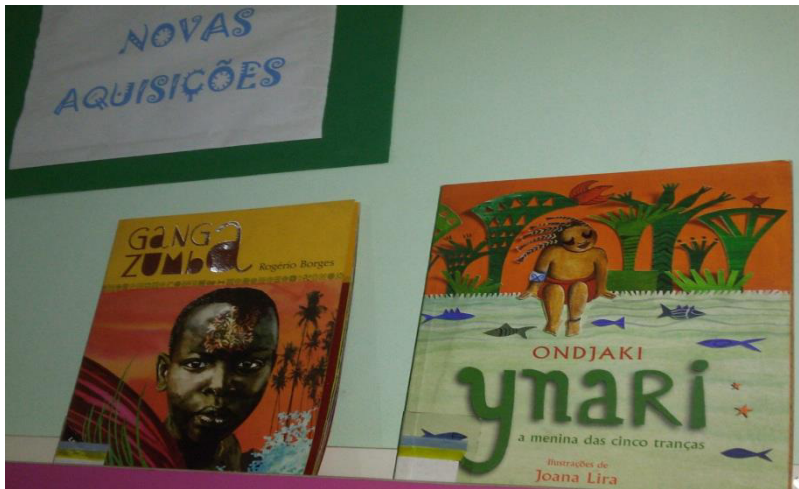
Fonte: Registro da Autora (2017)

Figura 7. Exposição pela Semana da Consciência Negra.



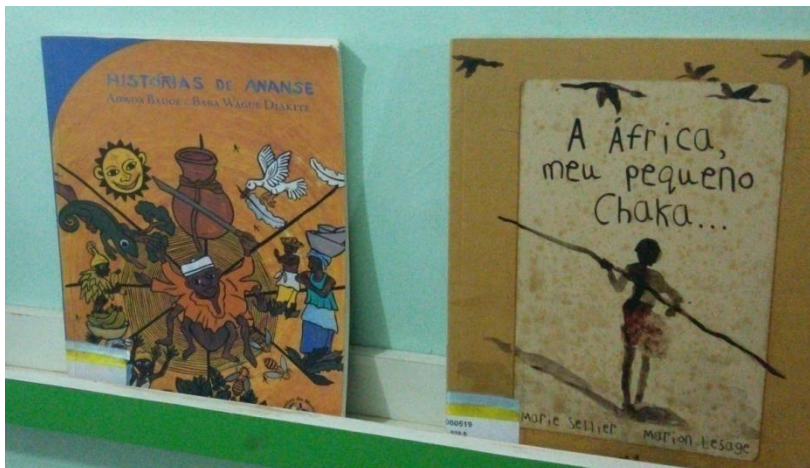
Fonte: Registro da Autora (2017)

Figura 8. Literatura Infantil Africana e Afro-brasileira



Fonte: Registro da Autora (2017)

Figura 9. Literatura Infantil Africana e Afro-brasileira



Fonte: Registro da Autora (2017)

Figura 10. Literatura Infantil Africana e Afro-brasileira



Fonte: Registro da Autora (2017)

7.5.3 Projeto político pedagógico (PPP) para a educação infantil

O PPP de acesso foi nomeado pela instituição como Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil, contém 47 páginas e foi formulado em 2016. Sua estrutura contempla seções contendo o histórico e os valores e objetivos da escola de pesquisa, dentre as principais seções tem-se: “Concepção de Criança, de Desenvolvimento Infantil e de Aprendizagem; “Garantias de Articulação entre as Articulações do Cuidar e do Educar”; “Finalidades da Educação Infantil; “Objetivos Específicos da Educação Infantil”; Organização Curricular”; “Estudantes com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotações”; “Planejamento” e “Formação Continuada”.

No PPP da instituição encontram-se alguns indícios de respeito às individualidades, propondo-se a respeitar as identidades. A organização curricular “se propõe a valorizar a interdisciplinaridade, contextualização, diversidade e participação, tomando a realidade das crianças como ponto de partido” (PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2016, p. 22).

O PPP define as crianças como construtoras de suas realidades. Afirma que o aprendizado e exposição do que foi aprendido precisa de um ambiente seguro que passe à criança confiança para se expressar distintamente dos outros em suas atividades.

Propõe-se a disponibilizar um ambiente que possibilite à criança “reconhecer os papéis sociais existentes em seu grupo de convívio; Demonstrar atitudes de respeito à diversidade nos grupos dos quais participa” (PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2016, p. 42).

8 DISCUSSÃO

Desenvolver um estudo com vista à apreensão das representações sociais é admitir que a visão de mundo, a percepção das coisas, fenômenos, pessoas e quaisquer outros objetos é marcada pela história, por fatores socioculturais, econômicos e políticos, que não são estáticos. Desse modo, registrar o período e contexto de formação das educadoras, a percepção que elas têm de suas características fenotípicas e profissionais acrescenta ao trabalho o caráter dinâmico e relacional das representações sociais, uma vez que a interpretação desses aspectos de suas realidades poderá organizar suas condutas nos meios pelos quais transitam. Desse modo, o questionário biossociodemográfico viabilizou situar o lugar social e pontuar de que posição cada uma das participantes se coloca, dando pinceladas do que atravessa as representações sociais elaboradas.

Todas as participantes afirmam que ainda há defasagem na graduação de professores quanto à temática da diversidade étnico-racial, o reflexo disso é percebido também em suas próprias formações e atuação em sala de aula. Isso porque a formação docente, seja ela a graduação ou formação continuada, pode oportunizar ao educador refletir sobre os problemas que negros e indígenas passam historicamente, contribuindo para a desconstrução de estereótipos acerca dessas etnias (AGUIAR; PIOTTO; CORREA, 2015).

As educadoras classificam a experiência quanto à temática em suas graduações como superficiais ou inexistentes, apenas uma diz que sempre vê um pouco em cada disciplina. Admitem a importância de a graduação orientar o olhar desse futuro profissional para as possibilidades que o aguardam em sala de aula e para as demandas sociais pelas quais a escola é atravessada.

No entanto, a própria universidade não tem proposto conhecimento e discussão quanto às relações étnico - raciais, haja vista que no currículo dos cursos, geralmente, não há propostas de ações que tratem das relações étnico – raciais. Apesar dos avanços desde 2003, com a Lei nº 10. 639, é preciso que se pense sobre as barreiras que retardam mais avanços, tanto pela implementação da referida lei, quanto pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (SANTOS, 2017).

No que concerne às intervenções no cotidiano escolar, na Classe 1 vê-se algo bem característico desse grupo, a igualdade como representação da diversidade étnico-racial pelas professoras. Assim, a diversidade étnico-racial é objetivada por essas profissionais por meio do elemento representativo igualdade, tendo como referência Deus. Nota-se isso diante do uso

frequente de falas como: “ a gente tem que respeitar o coleguinha, nós somos todos iguais diante dos olhos de Deus [...]”. Apesar da intenção em nivelar os alunos, essa intervenção pode configurar-se como contraditória com a realidade material e interpessoal dessa criança, uma vez que ela se depara constantemente com as diferenças, seja na escola, ou fora dela.

As educadoras dessa classe tendem a cair no engodo do “somos todos iguais” e em suas resoluções de conflito o reforçam, ratificando o que Santos (1999) apresenta como “dispositivo ideológico da luta contra a desigualdade e a exclusão” (p. 6), o universalismo. No caso em questão, pode se inferir a partir de Santos (1999), que a conduta dessas profissionais assume a forma universalista anti-diferencialista que descaracteriza as especificidades de cada um e “reproduz a hierarquização que elas comandam [...] inferiorizando pelo excesso de semelhança” (p. 6).

Utilizar-se dessa concepção para inibir atitude preconceituosa, assemelha-se ao silenciamento, uma vez que não são apresentadas ao aprendiz que as diferenças não devem impedir relação harmoniosa com o “coleguinha”, ou mesmo sinalizar às crianças que quanto mais diferença houver, mais rica e plural serão as possibilidades de brincadeiras, aprendizados etc, a fim de que as partes envolvidas percebam contribuições na construção dessa história e espaço que estão compartilhando. Intervir reconhecendo e valorizando as diferenças, prepara o alunado para as práticas pedagógicas iniciadas no Ensino Fundamental, a partir de onde a Lei nº 11645/08 orientar ações pedagógicas de valorização das três principais etnias que compõem a história brasileira (BRASIL, 2008).

Diante disso, vale retomar Cavalleiro (1999) para advertir que práticas pedagógicas de silêncio a essa temática e discussões na Educação Infantil são coniventes com o preconceito, a discriminação, perpetuando o racismo, pois proporciona a [re]ocorrência de conflitos de cunho étnico-racial. É preciso atentar que mesmo que possam ser iguais diante de Deus, as crianças apresentam características distintas entre elas, não falar dessas diferenças de forma positiva é calar-se. Como aponta Cavalleiro (1999), as crianças entenderão as diferenças como desigualdades, onde um é superior e outro inferior, então um pode discriminar e o outro deve ser discriminado. Diante de situações como essa, é importante que a educadora se questione se todas as crianças professam fé em Deus.

A participante 7, que compõe a Classe 3, traz perspectiva de reconhecimento da importância da temática da diversidade desde a Educação Infantil, por considerar que o fato de os alunos estarem em formação de caráter e personalidade aprenderão desde cedo a respeitar a cultura do próximo. Essa perspectiva de atuação presente na fala da mencionada participante, recai sobre a construção da identidade [racial] trazida por Ferreira (2004) e

Ribeiro e Santos (2017) como construída geralmente de forma negativa, carregada de estereótipos e como consequências da presença de atitudes discriminatórias. Nesse sentido, Cavalleiro (1999) apontava:

Autorrejeição, rejeição ao outro igual, rejeição por parte do grupo; desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal, timidez; pouco ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial e dificuldade de aprendizagem (CAVALLEIRO, 1999, p. 52).

As participantes desta pesquisa trazem falas que vão ao encontro do que aponta Cavalleiro (1999), quando afirmam que práticas discriminatórias podem ter efeitos danosos ao aprendizado e ao convívio social entre os alunos, ocasionando baixa autoestima e timidez. Nessa direção, ao serem questionadas a respeito dos impactos da educação antirracista, reconhecem sua importância e apontam possíveis efeitos positivos, a saber: prepara as crianças para lidarem com as diferenças dentro e fora da escola, inclusive no futuro mercado de trabalho; compreensão de que o outro também é pessoa de direito e deve ser igualmente respeitado independente da cor. Uma das professoras aponta a escola como local viável para se desconstruir ideias preconceituosas, e que o trabalho do professor é de extrema importância, sobretudo articulado com a família, a fim de investigar e compreender de onde podem ter surgido essas posturas.

Quanto a essa possibilidade de desconstrução de preconceitos e valorização da diversidade étnico-racial no ambiente escolar, apontados pela participante desta pesquisa, Santos (2017) alerta que apesar de haver um dispositivo legal, referindo-se à Lei nº 10639/ 03, ainda que haja recursos (livros, vídeos etc) se não houver interesse por parte das professoras, ou mesmo uma agenda institucional que abarque a promoção do respeito à diversidade étnico-racial, não haverá implementação da referida lei, bem como continuará mantendo a perspectiva de que é desnecessário tratar da temática.

Sobre a participação da família, apontada pela educadora, Cavalleiro (1998), destaca que por vezes há uma propagação de ideias preconceituosas por parte deste grupo social. Tal perspectiva encontra no espaço escolar o ambiente ideal para propagação de práticas discriminatórias, haja vista que são escassas ou inexistentes as iniciativas que contemplem o respeito às diferenças presentes na sociedade e conseqüentemente no espaço escolar.

Tanto a gestora, quanto a coordenadora da Educação Infantil, participantes da pesquisa, corroboram com Santos (2017) ao afirmarem que uma das dificuldades de se

desenvolver atividades voltadas para a temática é o fato de a escola ainda não ter elaborado um planejamento que possibilite trabalhar isso de forma transversal e interdisciplinar, ou, mesmo havendo legislações em seu banco de documentos de acesso liberado aos colaboradores da instituição, há professores que dizem desconhecer a Lei 10639/ 03 e a 11645/09. Ainda foi enfatizado por ambas que por fatores pessoais, como pertença religiosa, algumas professoras apresentam resistência para desenvolver atividades que trabalhem aspectos culturais, como as religiões ou danças de matriz africana.

Apesar de comprovações da existência de discriminação racial, do conhecimento e emprego de categorias étnico-raciais entre as crianças (RIBEIRO;SANTOS, 2017; SANTOS, 2014;TELES, 2010), o ideário da ausência de racismo na escola e de questões envolvendo a diversidade étnico-racial, e ainda a dificuldade para perceber a discriminação racial, sobretudo na EI é partilhada por educadoras deste seguimento, como apontado anteriormente. Isso por vezes camufla as dificuldades que os aprendizes infantis possam ter ao lidar com as diferenças e retarda intervenções construtivas e preventivas.

Por meio da ornamentação, nota-se que há nessa escola olhares para proposta de educação inclusiva, observado nas imagens. É indubitável que há, por meio da decoração dos espaços da instituição desde a recepção, elementos representativos das etnias que compõem a população brasileira. Fator fortemente enfatizado por Teles (2010) como representante da circulação de discurso de valorização da diversidade étnico- racial também percebido na instituição de sua pesquisa. No entanto, vale acrescentar que é importante a articulação e alinhamento desta mensagem com demais elementos que constituem a dinâmica escolar, como ProjetoPolítico Pedagógico (PPP), recursos pedagógicos, atividades em sala de aulae postura nas resoluções de conflitos.

Assim, é valioso compreender que o professor como mediador em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem deverá oferecer meios para a aquisição e aperfeiçoamento dos conhecimentos e capacidades trazidas pelos discentes. Será pelas atividades executadas como hábito nesse espaço social que as crianças desenvolverão consciência de si e dos pares com quem interagem, dos materiais que manuseiam e da cultura na qual está inserida. Assim, considerando Vigostsky (1991), é pertinente ratificar que o aprendizado se dá por meio das interações sociais entre alunos e professores, inseridos em determinado contexto histórico-cultural.

Entre os desafios e estratégias trazidos pela Classe 2, “Conhecimento e Religião, a participante 6, apresenta que a convicção religiosa de algumas professoras é um dificultador, sobretudo quando devem trabalhar a cultura afro, ilustrando a existência de religiões de matriz

africana; a falta de mobilização de algumas profissionais em aprofundar o que já é proposto na formação continuada.

Embora tenham sido arguidas a respeito, as falas das educadoras a respeito das possibilidades de atuação do Psicólogo Escolar diante da diversidade étnico racial, não foram representativas o suficiente para que aparecesse nos resultados do ALCESTE. Infere-se que este fato tenha relação com a ausência de tal profissional na presente escola e em outras em que as educadoras tenham trabalhado, conforme apontado pelas mesmas. Duas docentes disseram que o psicólogo poderia atuar amenizando possíveis traumas gerados não apenas pelo preconceito, racismo, mas também, por outras situações traumáticas vividas pelas crianças.

Em vista dos argumentos apresentados, pode-se notar que as representações sociais da diversidade étnico-racial na Educação Infantil tocam questões acerca da formação inicial e continuada das educadoras, como a percepção que as participantes têm sobre a diversidade étnico-racial de modo geral, aspectos religiosos, a compreensão da relação escola e família, o planejamento de atividades. Assim, tem-se o encadeamento de fatores que orientam as práticas dessas educadoras, de modo que as representações sociais orientam suas condutas no ambiente escolar, oferecendo aos educandos elementos para que construam suas próprias representações sociais de variados objetos, inclusive da própria diversidade étnico-racial.

Destaca-se como principal elemento das representações sociais elaboradas pelas educadoras, a negação da diferença, que orienta condutas de apaziguamento não reflexivo das situações de conflito. A partir de suas falas, denota-se o entendimento de que tais conflitos devem cessar a partir de argumentação baseada na premissa de que somos todos iguais perante Deus, por exemplo. Essa negação que aparece no discurso, também se materializa na ação concreta de baixo engajamento a proposta de levar até os alunos elementos da cultura afrobrasileira, como religião.

Os resultados demonstram que apesar do reconhecimento da importância da educação antirracista, a instituição não tem uma agenda que pressupõe a formação plural da sociedade brasileira. Diante disso, faz parte da contrapartida para a escola a apresentação e execução de projeto de intervenção adequado à realidade institucional captada pela pesquisa que, será oportunamente agendado conforme agenda da instituição.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda quando do planejamento deste trabalho, perceber que a Educação Infantil não havia sido incluída na regulamentação legal que representou significativo avanço para uma educação antirracista apresentou-se como um dificultador para dar seguimento à pesquisa, o projeto foi estruturado com a finalidade de investigar a implementação nesse nível escolar. No entanto, tamanha foi a decepção ao compreender e aceitar que a Lei nº 10.639 em seu Art. 26, torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira apenas no ensino fundamental e médio. Como assim que lá onde tudo começa na educação formal não tem nada específico? Pode-se ainda argumentar que “na EI não há a disciplina de História, então faz sentido”. Todavia, no referido artigo, parágrafo segundo dessa Lei, diz que os conteúdos serão ministrados principalmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras, a primeira área é componente curricular dessa fase educacional e dispõe de linguagens diversas, considerando-se as variadas modalidades artísticas.

Diante disso, viu-se a necessidade de rever os meios e o caminho que a pesquisa percorreria ainda voltada para a diversidade étnico-racial na EI. Decidiu-se investigar as representações sociais da diversidade étnico-racial na Educação Infantil elaboradas por educadoras. Ainda que a lei supracitada não contemple esse nível de ensino, acredita-se que essas profissionais sejam demandadas a lidar com a diversidade étnico-racial de alguma forma e em algum momento de seu cotidiano profissional.

Dentre outras dificuldades encontradas nesse percurso: poucos estudos em Psicologia que analisem a diversidade étnico-racial e proponham intervenções em situações de intolerância, ou construção negativa da identidade, em Psicologia Escolar não foi encontrado nenhum estudo nessa perspectiva; Nenhuma pesquisa que retrate as implicações das crenças religiosas de educadoras e suas implicações na prática pedagógicas; e falta de disponibilidade das participantes para a pesquisa.

Não é proposta desta pesquisadora criticar o ensejo à democracia racial, pelo contrário, trata-se do desejo/objetivo que a orienta em seu cotidiano. No entanto, é importante compreender que ao dizer que uma nação é miscigenada, não implica em viver em uma democracia racial, nem garante a integração de todos na sociedade de classes, e muito menos que as desigualdades sociais sejam mínimas, ou inexistentes entre as diferentes etnias/raças. Como apontam Aguiar, Piotto e Correa (2015), se a miscigenação não estivesse associada à estratificação racial que vincula negros, bem como outras etnias desvalorizadas, a posições

subalternizadas, seria viável uma integração social, não somente um vulto disso convertido em mito, o da democracia racial.

É importante acrescentar que esta pesquisa teve início a partir do olhar da pesquisadora para o social e para si mesma. O processo de construção desse trabalho se deu entre idas e vindas ao campo de investigação, à teoria e à metodologia, nesse percurso foi necessário persistência para continuar, imersão para conhecer a realidade institucional. Por fim, pode-se dizer que a pesquisadora que iniciou a investigação não é a mesma que a conclui, chega-se ao final com horizonte ampliado e com muito mais possibilidades de pesquisas futuras.

Notou-se que ao abordar sobre diversidade étnico-racial, enfatiza-se com mais frequência as relações estabelecidas entre brancos e negros, poucas vezes o indígena é lembrado como constituinte dessa pluralidade sócio-cultural, o que sugere afastamento da criança indígena do espaço escolar, ausência de olhar cuidadoso às especificidades dessa população no processo educacional, o que pode resultar em insuficiência e/ou ineficiência de políticas públicas e pesquisas voltadas à educação dessa população, que não está no escopo dessa pesquisa, mas que cabem investigações futuras.

Uma vez que as representações sociais forjadas pelas educadoras orientam sua práxis⁵, que por conseguinte é parte colaboradora/colaborativa da escola como espaço de formação intelectual, de identidades, autoimagem e imagem do outro, é pertinente que na agenda de pesquisa desse trabalho se investigue as representações sociais da diversidade étnico-racial elaboradas por alunos da educação infantil e alunos egressos dela. Em fase posterior, pode-se investigar se/como os cursos de licenciatura têm incluído a temática da diversidade étnico-racial. Essa pesquisa deve ser feita também com os cursos de psicologia existentes na cidade de São Luís, a partir de análise curricular, entrevista com coordenadores/professores de curso.

⁵ Nessa pesquisa adotou-se práxis como uma conduta crítica e contextualizada que viabilize um Educação Libertadora, como propõe Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. M.; PIOTTO, D. C.; CORREA, B. C. Relações Étnico-raciais e Formação Docente: situações de discriminação racial na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 373-388, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1092/415>>. Acesso em: 03 dez. 2017.
- ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S.; TRINDADE, Z. A. Apresentação da 1ª Edição. In: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S.; TRINDADE, Z. A (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. 2 ed. Brasília: Technopolitik, 2014.
- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1986.
- ARRUDA, A. Viver é Muito Perigoso: a pesquisa em representações sociais no meio do Rodamoinho. In: COUTINHO, M. P. L. et. al (Orgs.) **Representações Sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.
- BARBOSA, T. M. N.; NORONHA, C. A. **O Período de Observação da Escola: criando um outro olhar sobre os espaços, sujeitos e ações de uma antiga conhecida nossa**. Natal: SEDIS, 2008.
- BERNARDI, I.; ROCHA, M. J. R. Educação Infantil: um direito fundamental. In: GHESTI-GALVÃO, I. (Coord.). **Avanços do Marco Legal da Primeira Infância**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016.
- BERTH, J. Branquidade e Privilégio: o lacre social. In: JUSTIFICANDO. **Portal Eletrônico**. 2017. Disponível em: <<http://www.justificando.com/2017/09/27/branquidade-e-privilegio-o-lacre-social/>> Acesso em 01 nov. 2018.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 03 dez. 2017.
- _____. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em 20 mai. 2016.
- _____. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 04 dez. 2017.
- _____. Lei n.º 10639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-**

Brasileira", e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 03 fev. 2018.

_____. Lei nº 11645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, **que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm> Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação/Secad. Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004.

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

_____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 fev. 2018.

_____. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 - **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.**

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 fev. 2018.

_____. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2018.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:

<<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

CABRAL, M. A. Identidade étnico-racial em contextolúdico: um jogo de cartas marcadas.

Dissertação apresentada ao Núcleo de Desenvolvimento Linguagem e Educação da Criança da Coordenação do curso de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, 2017. Disponível em:

<http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3537/1/2007_Dis_MACabral.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

CAMARGO, B. V. Alceste: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUINO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (Orgs.) **Perspectivas Teórico – Metodológicas em Representações Sociais.** João Pessoa: Editora Universitária- UFPB, 2005.

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 101, p. 113-127, jul. 1997. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/754/766>>. Acesso em: 25 set. 2017.

CARVALHO, T. O. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar e Orientação Profissional: fortalecendo as convergências. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 219-228, dez. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200007> Acesso em 20 set. 2017.

CASARIM, S. E. L. **Infância e imagem: filme publicitário escola e modos de ser criança**. Unesp. Rio Claro: 2012. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90132/casarim_sel_me_rcla.pdf?sequenc e=1>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CASTRO, R. V. de. Prefácio. In: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S.; TRINDADE, Z. A (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. 2 ed. Brasília: Technopolitik, 2014.

CAVALLEIRO, E. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1998.

_____. O Processo de Socialização na Educação infantil: A Construção do Silêncio e da Submissão. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, São Paulo, 9(2), 1999 Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/39447>>. Acesso em: 25 set. 2017.

_____. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Summus, 2001.

_____. Introdução. In: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Relações raciais: referências técnicas para atuação de psicólogos/os**. Brasília, CFP, 2017.

_____. Resolução CFP Nº 02/01. **Altera e regulamenta a Resolução CFP no 014/00 que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais**. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2001_2.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2017.

_____. Resolução CFP N.º 018/2002. **Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial**. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002_18.PDF>. Acesso em: 19 dez. 2017.

_____. **Código de ética profissional do psicólogo**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2014. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigode-etica-psicologia.pdf>>. Acesso em: 19 dez 2017.

_____. **Resolução nº 13/2007**. Que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais. Brasília: CFP. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/resolucoes/resolucao-n-13-2007>>. Acesso em: 20 out. 2017.

CORBUCCI, P. R. et al. **Educação**. Brasília: Ipea, 2015.

DAFLON, V. T. Tãolongo, tão perto: pretos e pardos e o enigma racial brasileiro. **Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, 2014. Disponível em: <<http://ceres.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2016/05/T%C3%A3o-longe-t%C3%A3o-perto-pretos-e-pardos-e-o-enigma-racial-brasileiro-Ver%C3%B4nica-Toste-Daflon.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

FERREIRA, R. F. **Afrodescendente: identidade em construção**. São Paulo, Educ; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FERREIRA, R. F.; CAMARGO, A. C. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO**, 2011, 31 (2), 374-389. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n2/v31n2a13.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e pesquisas em psicologia**, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a13.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça. In: AZEVEDO, J.C.; GENTILI, P.; KRUGA, A.; SIMON, C. (Orgs.). **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBP AE** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19971/11602>>. Acesso em 20 de ago. 2018.

GUARIDO, R. L.; SAYÃO, Y. Intervenção psicológica em creche/pré-escola. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.), **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

GUZZO, R. S. L. Saúde, Psicológica, Sucesso Escolar e Eficácia da Escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (org.). **Psicologia Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida**. Campinas: Alínea, 2003.

GUZZO, R. S. L. Risco e Proteção: análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. In: FRANSCHINI, R; VIANA, M. N(Orgs.) **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2016.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância:** da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). **Censo Demográfico 2010:** Características da População e dos Domicílios. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2011. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf>. Acesso em 20 de ago. 2018.

JESUINO, J. C. Um Conceito Reencontrado. In: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S.; TRINDADE, Z. A. **Teoria das Representações Sociais: 50 anos.** 2 ed. Brasília: Technopolitik, 2014.

JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: UERJ, 2001. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/61566294/Representacoes-Sociais-Cap-01-Jodelet>>. Acesso em 20 de nov. 2017.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.) **Infância e produção cultural.** 5 ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

LEVIN, E. A infância em cena: **Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MARINHO-ARAÚJO, C. M; ALMEIDA, S. F. C. de. **Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional.** Campinas: Alínea, 2014.

MARINHO, C.; MARTINS, E. Educação Infantil e relações étnico-raciais: impactos da formação docente nas práticas educativas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea,** São Paulo, v. 14, n. 34, p. 42-63, ago. 2016. Disponível em <<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1329/1376>> Acesso em: 10 out. 2018.

MARTINS, E.; SANTOS, A. O.; COLASSO, M. Relações étnico-raciais e psicologia: publicações em periódicos da scielo e lilacs. **Revista Psicologia: Teoria e Prática,** 15(3), 118-133. São Paulo, SP, set.-dez. 2013. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v15n3/09.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2017.

MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola?. **Em Aberto,** Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2250/2217>>. Acesso em: 21 set. 2018.

MEZZALIRA, A. S. da C.; GUZZO, Raquel. Souza. Lobo. Acompanhamento e promoção do desenvolvimento na educação infantil: algumas contribuições da psicologia escolar. **Aletheia,** Canoas, n. 35-36, p. 22-35, dez. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942011000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 set. 2017.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. Os Ciganos entre Perseguição e Emancipação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 653-678, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/03.pdf>>. Acesso em 21 set 2017.

OLIVEIRA, B. R. G. de; COLLET, N. Criança hospitalizada: percepção das mães sobre o vínculo afetivo criança família. **Rev. latino am. enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 7, n. 5, p. 95-102, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v7n5/13509.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar: cenários atuais. **Estud. Pesqui. Psicol.** Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 648-663, dez. 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v9n3/v9n3a07.pdf>>. Acesso em 05 nov. 2017.

PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1987.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. São Luís, 2016.

RIBEIRO, P. B.; SANTOS, R. A. dos. Diversidade étnico-racial e as interações sociais na Educação Infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.3, p.985-1000, set./dez., 2017. Disponível em: <www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/1898/652>. Acesso em: 10 jul. 2018.

RIBEIRO, D. **O que é: lugar de fala?**. Belo Horizonte: letramento: justificando, 2017.

ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. **Cad. de Pesquisa**. São Paulo: FCC, n. 63, nov. 1987, p. 19-23. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1264/1267>>. Acesso em: 15 set. 2017

_____. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, abr. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/04.pdf>>. Acesso em 15 set. 2017.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da Educação**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995

SANTOS, B. S. A construção multicultural da igualdade e da diferença **Oficina do CES**. n.º 135 Janeiro de 1999. COIMBRA: Centro de Estudos Sociais. Disponível em <http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf>. Acesso em 15 set. 2018.

SANTOS, G.L.dos; CHAVES, Antonio Marcos. Ser quilombola: representações sociais de indivíduos de uma comunidade negra. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 353-361, set. 2007. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2007000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 de out. 2018.

SANTOS, G. L. dos; CHAVES, A. M., Ser quilombola: representações sociais de habitantes de uma comunidade negra. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 353-361, setembro de 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2007000300007&lng=pt_BR&nrm=iso>. Acesso em 17 abr. 2017.

SANTOS, R. E. A Lei 10 639/03 no contexto da Educação Básica maranhense: avanços, recuos e possibilidades. In: **Semana da Consciência Negra do GIPEAB**. São Luís: UFMA, 2017.

SANTOS, S. V. S. dos; OLIVEIRA E SILVA, Isabel de. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 131-150, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S1517-9702201603137189&pid=S1517-97022016000100131&pdf_path=ep/v42n1/en_1517-9702-ep-42-1-0131.pdf&lang=en>. Acesso em 20 jan. 2018.

SANTOS, W. S. dos et al. Escala de racismo moderno: adaptação ao contexto brasileiro. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 637-645, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000300020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 de dez. 2017.

SARAIVA, E. R. de A.; COUTINHO, M. P.; MIRANDA, R. S. O Emprego do Software Alceste e o Desvendar do Mundo Lexical em Pesquisa Documental. In: SARAIVA, E. R. de A.; COUTINHO, M. (Orgs.) **Métodos De Pesquisa Em Psicologia Social: perspectivas qualitativas e quantitativas**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2011.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Adolescência através dos séculos. **Psic.: Teor. e Pesq.** Brasília, v. 26, n. 2, p. 227-234, junho de 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 de mai. 2016.

SILVA, G. M.; LEAO, T. S. O paradoxo da mistura: identidades, desigualdades e percepção de discriminação entre brasileiros pardos. **RBCS** Vol. 27 n° 80 outubro/2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v27n80/v27n80a07.pdf>>. Acesso em 25 de mai. 2016.

SILVA, A. A.; CARREIRA, D. **O Ministério Público e a Igualdade Étnico-Racial na Educação**: contribuições para a implementação da LDB alterada pela Lei 10.639/2003. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público e Ação Educativa, 2015.

SILVA Jr., H. **Discriminação Racial nas Escolas**: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, K. M. B.; FALCÃO, A. C. L.; MOURA, D. C. Educação das Relações Étnico-raciais: os desafios para a implementação da lei 10 639 na rede municipal do Recife. Recife, 2008. Disponível em: <http://docplayer.com.br/22721227-Educacao-das-relacoes-etnico-raciais-os->

desafios-para-a-implementacao-da-lei-10-639-03-na-rede-municipal-do-recife.html> Acesso em 10 out. 2018.

SOUZA, G. de. Observar as infâncias: caminhos investigativos. In: FREITAS, M. C. F (Org.). **Desigualdade Social e Diversidade Cultural na Infância e na Juventude**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

TELES, C. P., **Representações Sociais Sobre as Crianças Negras na Educação Infantil**: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062010-124314/pt-br.phpdoi:10.11606/D.48.2010.tde-22062010-124314>>. Acesso em: 15 out. 2017.

TENORIO, A. F.; GASPARIN, J. L. Educar para a diversidade: desafios de uma pratica escolar. **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Congresso Sul brasileiro de Psicopedagogia**, 26 a 29 de outubro de 2009, PUCPR. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1912_1112.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

VYGOTSKY, L. S.. A Formação Social da Mente. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

VOKOY, T.; PEDROZA, R. L. S. Psicologia Escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. **Psicologia Escolar e Educacional (Impr.)**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 95-104, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n1/9n1a09.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2017.

UNIASSELVI. **Roteiro de Observação**. Disponível em: <http://www.uniasselvi.com.br/extranet/o-2.0/download/arqu_download.php?link=6581>. Acesso em: 23 set. 2017.

ZENDRON, A. B. F. Psicologia e educação infantil: possibilidades de intervenção do psicólogo escolar. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 39, p. 108-128, dez. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 set. 2017.

APÊNDICES

Apêndice A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Centro Ciências Humanas
Departamento de Psicologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada "A Representação Social da Diversidade Étnico – Racial Elaborada por Professoras da Educação Infantil". Pesquisa esta desenvolvida por Ilana Dandara Vieira Nunes, estudante de graduação em Psicologia na Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação da professora Dra. Rosane de Sousa Miranda.

Esta investigação tem por finalidade analisar a representação social da diversidade étnico-racial elaborada por professoras da Educação Infantil.

A pesquisadora, Ilana Dandara Vieira Nunes, manterá sigilo absoluto sobre as informações coletadas através de formulários ou de entrevistas, as quais serão gravadas, assegurará o anonimato quando da publicação dos resultados da pesquisa, além de me dar permissão de desistir da participação, em qualquer momento, sem que isso traga nenhum prejuízo para mim.

Outrossim, fui informada sobre os riscos e benefícios da pesquisa, a saber:

Riscos da pesquisa: As informações obtidas por intermédio dos instrumentos mencionados não apresentam riscos conhecidos à saúde física e mental. No entanto, podem evocar experiências que impliquem em certo desconforto.

Benefícios da pesquisa: Possibilidade de reflexões acerca da atuação, da formação com a finalidade de melhor manejar possíveis conflitos relacionados à diversidade étnico-racial. Acredita-se ainda que o trabalho possa lançar luz sobre a importância da Psicologia Escolar para valorização da diversidade étnico-racial.

Se me interessar posso receber os resultados da pesquisa quando forem publicados.

Recebi uma cópia deste termo de consentimento e outra via será guardada pela pesquisadora e, em nenhuma circunstância, ele será dado a conhecer a outra pessoa.

-Contato da Pesquisadora Ilana Dandara Vieira Nunes

Telefone (98) 982113989 E-mail: dandaravn.in@gmail.com

-Contato com o Comitê de Ética em Pesquisa

Telefone: 3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

São Luís, ____ / ____ / ____

Assinatura do (a) participante

Ilana Dandara Vieira Nunes
(Pesquisadora Responsável)

Apêndice B - Questionário biosociodemográfico.



Universidade Federal do Maranhão - UFMA
 Centro de Ciências Humanas
 Departamento de Psicologia

QUESTIONÁRIO BIOSOCIODEMOGRÁFICO

Dados Pessoais

- a. Idade: _____ anos Ano de nasc.: _____
- b. Sexo: Feminino () Masculino () Outro () _____
- c. Autodeclaração de cor ou raça:
 Parda () Preta () Amarela () Branca () Indígena
- d. Religião: () Católica () Evangélica () Espírita () Matriz africana
 Outra _____
- e. Renda familiar (em salários mínimos): _____. Quantas pessoas na
 família? _____

Dados Profissionais

- a. Ensino Médio () E. Médio Profissionalizante () Área de
 formação _____ Ano de conclusão: _____
 Instituição: _____
- b. Graduação () Qual? _____ Ano de
 formação: _____
 Instituição: _____
- c. Pós-Graduação () Qual? _____ Ano de
 formação: _____ Instituição: _____
- d. Estudou a maior parte da vida em instituição: () Pública () Privada ()
 Comunitária
- e. Qual seu cargo/função nesta escola: _____
- f. Tempo de atuação nesta escola: _____ (anos e meses)
- g. Tempo de atuação na Educação Básica: _____ (anos
 e meses) e na Educação Infantil: _____
- j. Atuou ou atua em escola da rede pública Sim () Não ()
- k. Participa ou participou de curso (s) relacionado (s) à Educação Infantil? Qual
 (is)?
- l. Esta instituição tem proposto formação continuada aos docentes? Quais?
- m. Você participa dessas atividades? É importante para sua atuação? Por que?

Apêndice C - Roteiro de entrevista semiestruturada.



Universidade Federal do Maranhão - UFMA
 Centro de Ciências Humanas
 Departamento de Psicologia

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. O que você conhece sobre diversidade étnico-racial? O que pensa a respeito?

FORMAÇÃO

2. De modo geral, a temática das relações étnico-raciais está presente na formação básica de professores? Como isso foi trabalhado em sua graduação? Quais os conteúdos?
3. Você participou de formação continuada sobre a temática? O que lhe motivou a participar? Onde ocorreu? Quem promoveu? Qual conteúdo e como foi trabalhado? Caso não tenha participado? Gostaria de participar?

ATUAÇÃO

4. Como você percebe que os alunos lidam com a diversidade étnico-racial?
5. Em seu trajeto profissional você já percebeu conflitos provenientes de intolerância com a diversidade étnico-racial? E na esfera pessoal? O que ocorreu? Como interveio? Por que? Nesta escola já ocorreu? Isso alterou sua atuação profissional? De que forma? (Em caso de respostas negativas, explorar se isso ocorre na sociedade em geral).
6. Quais estratégias a escola e as professoras podem utilizar para promover o respeito à diversidade étnico-racial? E quais delas você pôs em prática nos últimos 3 anos na Ed. Infantil desta escola? Por que?
7. Admitindo-se a situação hipotética de uma turma onde você não note diversidade étnico-racial ou variações acentuadas nos traços fenotípicos, você manteria ou dispensaria as atividades, recursos que tratem da diversidade étnico-racial? Por que?
8. Se no item anterior você manteve as atividades com enfoque na temática étnico-racial, de que forma você as executaria considerando o contexto dessa turma?
9. Você acredita que é possível o psicólogo escolar contribuir para a promoção de uma educação que valorize as diferenças étnico-raciais? De que forma?

FORMAÇÃO SUBJETIVIDADE

10. Você acredita que a proposta de uma educação antirracista pode ter impacto na constituição da identidade e da subjetividade de uma criança nos primeiros anos escolares? De que forma?

São Luís – MA, ____/____/2018.

Pesquisadora: Ilana Dandara Vieira Nunes
 Orientadora: Prof. Dra. Rosane de Sousa Miranda

Apêndice D - Roteiro para observação do espaço escolar.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

É importante que os itens sugeridos sejam registrados, mas é igualmente fundamental que a pesquisadora não se limite a eles e esteja atenta a outras informações relevantes que o contexto escolar possa oferecer para a pesquisa.

Roteiro Para Observação Participante	Registro de Campo
<p>Localização da escola: observar localização geográfica da escola e a relevância social disso; verificar as condições de acesso; instituições, estabelecimentos e residências nas adjacências.</p> <p>Sobre a sala de aula: registrar qual o material didático-pedagógico existente para os alunos; verificar ornamentação e se há indícios de elementos que representem a diversidade étnico-racial.</p> <p>Sobre a Proposta Político-pedagógico para a Educação Infantil: Observar se está vinculada às diretrizes nacionais para a Educação Infantil, se há articulação com o contexto social; registrar qual o perfil de alunos que se propõe a formar a partir da EI; verificar se/como o projeto prevê o engajamento com projetos sociais; observar se há proposta de valorização da diversidade; como/se o projeto permite a interação do aluno com a realidade social; que tipos de avanços e/ou retrocessos são possíveis identificar no projeto; qual a relação entre o que está nesse documento e o Plano de Aula das professoras.</p> <p>Sobre o Plano de Aula: verificar qual material norteador para a elaboração dos planos de aulas; registrar quais recursos são mais utilizados nas aulas; como está organizado/ estruturado; verificar se há alguma proposta de atividade que vise valorizar a diversidade cultural no Brasil e/ou em São Luís; se há indício de ações que visem promover o respeito à diversidade étnico-racial (quais?); observar se nos meses de maio, setembro e novembro há alguma ação voltada para a temática das relações étnico-raciais.</p>	

ANEXOS

Anexo A – Declaração de liberação.**NOME COMPLETO DA INSTITUIÇÃO****ENDEREÇO DA INSTITUIÇÃO****CNPJ****TELEFONE****DECLARAÇÃO DE LIBERAÇÃO DO LOCAL**

O (Nome Completo da Instituição) está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado Representações Sociais da Diversidade Étnico-Racial na Educação Infantil Elaboradas por Educadoras, coordenado pela pesquisadora Ilana Dandara Vieira Nunes, sob orientação da Professora Dr^a Rosane de Sousa Miranda, da Universidade Federal do Maranhão.

O (Nome Completo da Instituição) assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados com profissionais da instituição, mediante expressa anuência destes por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Autoriza-se o acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola e outras documentações pertinentes, bem como a observação da organização do espaço escolar.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa e requeremos o compromisso das pesquisadoras responsáveis com o resguardo da segurança e bem-estar das participantes de pesquisa.

São Luís, 20 de novembro de 2017.

Responsável pela instituição