UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

MARCIA REGINA VITAL

.

Inclusão na educação infantil:
do viver o preconceito da diferença ao (con) viver com a diferença
(Versão Corrigida)

São Paulo
2012

MARCIA REGINA VITAL

Inclusão na educação infantil:
do viver o preconceito da diferença ao (con) viver com a diferença
(Versão Corrigida)

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Marie Claire Sekkel

São Paulo
2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Vital, Marcia Regina.
Inclusão na educação infantil: do viver o preconceito da diferença ao (con) viver com a diferença / Marcia Regina Vital; orientadora Marie Claire Sekkel. -- São Paulo, 2012.
106 f.
Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Educação especial 2. Interações interpessoais 3. Atitudes 4. Preconceito5. Diferenças individuais 6. Crianças 7. Psicologia educacional. Título.

LC3965

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome:VITAL, Marcia Regina. **Inclusão na educação infantil**: do viver o preconceito da diferença ao (con) viver com a diferença.

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Psicologia.
Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof (a). Dr (a). _____

Instituição:_____ Assinatura_____

Prof (a). Dr (a). _____

Instituição:_____ Assinatura_____

Prof (a). Dr (a). _____

Instituição:_____ Assinatura_____

Prof (a). Dr (a). _____

Instituição:_____ Assinatura_____

Prof (a). Dr (a). _____

Instituição:_____ Assinatura_____

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Geraldo Vital (*in memorian*).

AGRADECIMENTOS

A Deus, razão da minha existência.

Ao meu pai e à minha mãe, que não mediram esforços para que eu sempre estudasse.

À Profa. Dra. Henriette T. P. Morato que me aceitou, inicialmente, como sua orientanda.

À Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza por sua consideração e respeito, desde o processo seletivo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marie Claire Sekkel, pelas leituras e pontuações que me trouxeram novos conhecimentos.

À Profa. Dra. Maria Letícia B. P. Nascimento e à Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza pelas excelentes sugestões quando da banca de qualificação.

À amiga Ms. Angelina Pandita Pereira pelas leituras, sugestões e auxílio no procedimento das análises.

À amiga Profa. Dra. Marcia Agatti por ter me introduzido na vida acadêmica.

Ao Centro Universitário Capital por ter me dado a primeira oportunidade de ingressar na vida acadêmica.

À amiga Profa. Dra. Magali Aparecida Silvestre por ter me recomendado ao curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie e pelo constante incentivo para o ingresso no doutorado.

À amiga Profa. Dra. Rita Gallego que, mesmo estando fora do país por conta do doutorado, contribuiu com o meu projeto inicial.

À amiga Ms. Célia Regina Serrão por ter dividido comigo as alegrias e tristezas de se escrever uma tese de doutorado.

Ao Prof. Dr. Luis Fernando Pinto Bahia por ter feito a revisão e por todos os seus ensinamentos.

Aos (as) amigos (as) Cecília, Leonor, Nanci, Mauro, “Magrão”, Serginho, Andréa, Marcia Regina, Ana, Sônia, Camila, por entenderem o meu afastamento e por não se afastarem de mim.

Às amigas do trabalho voluntário Leonor, Selina, Ivone, Rute, Adélia, Isabel, Dalva, Luzia e Regina por todas as vezes que me substituíram.

Aos professores e funcionários do Centro de Ciências e Humanidades da Universidade Presbiteriana Mackenzie, em especial à Ani Martins, José Cássio Másculo e Maura Vincenza Rossi pelo constante incentivo.

A todos (as) meus (minhas) alunos (as) da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

À irmã, não de sangue, mas de alma, Sandra Mariano Teixeira, por toda a força que me deu para terminar o doutorado e para enfrentar os problemas que surgiram durante o seu percurso.

À todas as crianças, deste e de outros mundos.

Ao Ivair, meu companheiro, meu amor, por toda paciência, incentivo e por sempre acreditar na minha competência.

RESUMO

VITAL, M. R. **Inclusão na educação infantil:** do viver o preconceito da diferença ao (con) viver com a diferença. 2012. 108f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

A tese insere-se no conjunto de estudos já realizados sobre o preconceito visando contribuir com levantamento de discussões relevantes tanto no que se refere ao âmbito social como, principalmente, ao escolar, com enfoque na educação infantil. Toma como referencial teórico a Teoria Crítica da Sociedade e a Psicanálise. Tem por objetivo investigar as interações entre crianças, a fim de conhecer as tensões e possíveis atitudes preconceituosas entre elas. Foi realizada com base numa abordagem qualitativa, optando-se por fazer uma pesquisa com crianças para conhecer suas atitudes, expressões, e comportamentos. Para sua realização, foi escolhida uma escola municipal de educação infantil (EMEI), da cidade de São Paulo, que atende crianças de quatro a seis anos de idade, em período integral e parcial. O instrumento escolhido para coleta e descrição dos fatos foi o registro das observações da rotina das crianças. Algumas categorias psicológicas – como atitudes e preconceito – foram tomadas como norteadoras da pesquisa.A análise e interpretação das observações evidenciaram atitudes preconceituosas entre as crianças no que se refere às questões de gênero, diferenças físicas significativas e religiosas. Também demonstraram que as crianças não tinham oportunidade de discutir sobre essas atitudes, nem de serem ouvidas, em decorrência da postura e da falta de intervenção por parte da professora. A tese permite inferir que a educação para a diferença, nesta instituição, representa uma condição especialmente desafiadora para todos. Traz dados que podem contribuir para que as discussões e ações que envolvam o preconceito se tornem efetivas. Propõe, também, olhar como o preconceito acontece na pequena infância. Aponta a necessidade de se realizar mais pesquisas na tentativa de identificar o preconceito nas práticas escolares, de entender os mecanismos que levam o indivíduo a desenvolvê- aminhos para atenuá-lo. Sugere s profissionais que atuam na educação infantil sejam formados de acordo com o paradigma da diversidade.

Palavras-chave: Educação infantil. Interações. Atitudes. Preconceito. Diferença. Crianças.

ABSTRACT

VITAL, M. R. **Inclusion in early childhood education**: from living the prejudice of difference to living with the difference. 2012. 108f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

The thesis inserts in the set of studies already carried out about prejudice to contribute with relevant discussions lifting both as regards social scope as mainly to school, with a focus on early childhood education. Takes as its theoretical the Critical Theory of Society and Psychoanalysis. Aims to investigate the interactions among children with a view to ascertaining tensions and possible prejudiced attitudes between them. Was carried out on the basis of a qualitative approach opting to do a research with children to know their attitudes, expressions, and behaviors. Was chosen a municipal school of early childhood education from the city of São Paulo, which assists children four to six years of age, full-time and part-time. The instrument chosen for collection and description of the facts was the record of observations of children's routine. Some psychological categories – as attitudes and prejudice – were taken as courses' research. The analysis and interpretation of observations showed prejudiced attitudes among children with regard to gender issues, significant physical differences and religious. Also demonstrated that children had no opportunity to discuss these attitudes, not to be heard, as a result of posture and lack of intervention on the part of the teacher. The thesis allows infer that education for difference in this institution represents a condition especially challenging for everyone. Brings data that can contribute to the discussions and actions involving the prejudice to take effect. Proposes, also, look how the prejudice happens in childhood. Points out the need to carry out more research in an attempt to identify prejudice in school practices, to understand the mechanisms that lead the individual to develop it and indicate possible paths to combat it. Suggests that the professionals who work in early childhood education are formed according to the paradigm of diversity.

Keywords: Early childhood education. Interactions. Attitudes.Prejudice. Difference. Children.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

APRESENTAÇÃO

1 INTRODUÇÃO 17

2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL 22

2.1Infância.....22

2.1.1 Sociologia da infância.....26

2.2 Educação infantil 31

2.2.1 Função da educação infantil.....36

3 PRECONCEITO E EDUCAÇÃO 38

4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS 55

4.1 Abordagem qualitativa.....55

4.1.1Pesquisas com crianças.....57

4.1.2 Procedimentos metodológicos 59

4.1.2.1 Caracterização do campo.....61

4.2 Análise do material.....64

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 65

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 86

REFERÊNCIAS.....90

ANEXOS 100

APRESENTAÇÃO

Considero tarefa difícil fazer uma apresentação pessoal, mas acredito que seja uma das formas de se iniciar um trabalho de pesquisa. Para “dar conta do recado” fiz um retrospecto de alguns fatos que considero marcantes em minha vida, não tendo com isso a pretensão de me colocar na posição de vítima, mas a de justificar, talvez, o interesse em escrever uma tese de doutorado sobre preconceito e sobre atitudes que provocam sentimentos de humilhação e rejeição.

Onde tudo começa

Desde criança, meu pai me chamava de Neni uma expressão usada pelos italianos (pelo menos os da família dele), cujo significado é nenê. Nasci da união de um pai brasileiro, sapateiro, e de uma mãe portuguesa, tecelã, que chegara ao Brasil havia sete anos.

Aparentemente saudável, logo comecei a apresentar problemas de saúde. Como minha mãe trabalhava em uma tecelagem pediu para as avós ajudarem a cuidar de mim; o que não ocorreu, pois uma acreditava que essa tarefa deveria ser “obrigação” da outra.

Aos dezoito meses de vida, algumas internações e vários prontos-socorros depois, fui hospitalizada para uma cirurgia de ouvido, nariz e garganta, tudo ao mesmo tempo (ocasionando vários problemas mais tarde). Após a cirurgia e com a saúde ainda debilitada minha mãe decidiu abandonar o emprego.

A decisão gerou duas situações: uma de nível econômico (uma vez que a renda familiar diminuiu) e outra de nível pessoal (minha mãe abriu mão do emprego, da carreira e da independência financeira).

Aos sete anos, fui para a escola pública (naquela época a pré-escola era privilégio de alguns e as crianças ingressavam no “primário” ao completarem sete anos) e o primeiro dia foi marcado pela sensação de abandono familiar, num ambiente absolutamente inédito e desconhecido. Com o tempo, a sensação de abandono desapareceu e consegui estabelecer bons relacionamentos, inclusive com os professores. Certo dia na aula de Artes (denominação da época) a professora

solicitou que os alunos fizessem um porta bala, de acordo com a criatividade de cada um.

Meu pai além de consertar sapatos era um excelente “fazedor” de sapatos, verdadeiro artesão. Isso fez com que eu pedisse sua ajuda, e da minha mãe também, para fazer o porta bala.Com a ajuda de todos o porta-bala foi “montado” da seguinte forma: estrutura: lata de leite ninho; cobertura da lata: plástico xadrez azul e branco; puxador de tampa: o de porta de guarda-roupa; enfeite da cobertura: de feltro, na forma de uma folha verde e uma flor vermelha.

Quando o grande dia da apresentação dos trabalhos chegou eu estava um pouco apreensiva, mas confiante, afinal contei com a ajuda dos meus pais para a realização da tarefa. Cada aluno era chamado à frente da sala para mostrar “sua criação”; um a um ia recebendo elogios da professora e, como consequência, aplausos calorosos dos colegas. De repente, escutei meu nome e pensei: minha hora chegou; fui à frente da sala e mostrei o porta bala.

A professora olhou para a minha criação, olhou mais uma vez, enquanto todos aguardavam o seu comentário para se manifestar. O tempo de espera durou uma eternidade, o coração parecia “saltar” pela boca. A garganta seca, as mãos geladas, os olhos fixados na professora, esperando o pronunciamento. De repente, ela disse: *esse é o porta bala mais horrível e ridículo que eu já vi na minha vida!*Todos começaram a rir; peguei minha criação, voltei para o meu lugar e esperei o sinal anunciar o fim da aula.Essa foi minha primeira situação de humilhação. Outras viriam...

O fato acima teve duas consequências: a primeira, fez com que eu me auto-intitulasse, para o resto da vida, uma pessoa incapaz de realizar qualquer tipo de trabalho manual, mesmo tentando; a segunda, uma enorme decepção com a professora, até então modelo de pessoa e de profissão futura.

E a história continua

Aos onze anos, ingressei no “ginásio” (denominação da época). Meus pais perceberam que eu tinha dificuldade para andar, pois a frequência dos tombos ficava mais constante. Após consultar um ortopedista o diagnóstico foi dado: *a menina precisa usar botas ortopédicas devido à uma deformação nos joelhos*.

A situação era inesperada e seria custosa para a família, pois meu pai não sabia confeccionar as botas. Após um pedido de empréstimo, as botas

ortopédicas foram confeccionadas em uma fábrica especializada e entregues em tempo recorde, segundo sugestão médica. A direção da escola foi contatada a fim de permitir seu uso, por conta do uniforme obrigatório da época.

Convencida pelos meus pais de que as botas ajudariam a corrigir o problema e que seria por pouco tempo fui à escola contrariada, pois elas eram enormes, horríveis e não combinavam com o uniforme (fato relevante para a minha idade).Ao chegar à escola fui encarada como se fosse um “bicho raro”. Todos olhavam, cochichavam e riam quando eu passava. Quando chegou a hora do recreio alguns amigos vieram perguntar o porquê das botas. Enquanto explicava o motivo, uma colega de sala aproximou-se e disse em voz alta (o suficiente para que todos ouvissem): *que coisa horrorosa é essa que você está usando? Estava na promoção*? A partir desse dia não usei mais as botas o que agravou a deformação dos joelhos e deixou marcas para sempre; no físico e no emocional. Essa foi minha segunda situação de humilhação. Outras viriam...

Alguns anos depois

Aos dezesseis anos, decidi que deveria trabalhar para ajudar meus pais. Após ler um anúncio no jornal fui até o empregador e me candidatei à vaga. Dois anos depois, ainda trabalhando na mesma empresa, ingressei no curso de Administração de Empresas, de uma faculdade particular. A partir daí recebi, por parte dos colegas de sala, um novo apelido: Marcita.

Aos vinte e dois anos, quase terminando a graduação, resolvi participar de uma viagem em comemoração à formatura. Na época era a viagem dos meus sonhos, pois seria a primeira vez que sairia do país e, principalmente, na companhia dos colegas de faculdade, tão queridos, tão importantes para mim.

A viagem sucedia perfeita, até que uma manhã quando todos estavam reunidos à beira da piscina eu apareci para me juntar ao grupo. De repente um colega gritou: *gente olhe para a Marcita, as pernas dela parecem um xis de tão tortas que são.*Depois disso, fiquei muitos anos sem usar “shorts” ou saia. Essa foi minha terceira situação de humilhação. Outras viriam...

E o tempo passa

Em 1984, após alguns anos atuando no ramo bancário, resolvi participar de um processo seletivo interno e candidatar-me a uma vaga de

subgerente de agência. O processo foi muito concorrido: 130 candidatos para 25 vagas; foram selecionados 23 homens e duas mulheres, uma delas eu. De “trainee” passei a subgerente de agência e por várias vezes substitui o gerente geral, mas nunca consegui ser gerente geral de uma das agências do banco. Um dia, após várias substituições, questionei o que estava faltando para a promoção e recebi a seguinte explicação: *você não pode ser promovida, pois é mulher; você só serve para substituir, não para assumir.* Essa foi minha quarta situação de humilhação.

Em 1985, paralela à atuação profissional, fui convidada a fazer parte de um grupo que realizava trabalhos voluntários para crianças moradoras em bairros de baixa renda, na periferia de São Paulo. O que no início parecia só uma novidade trilharia meus caminhos profissionais e reforçaria a vontade de atuar como professora, pois o convívio e o envolvimento com elas despertaram em mim o desejo de trabalhar com crianças.

Em 1987, ingressei em uma multinacional e conheci uma colega de trabalho, Sandra Mariano, que tinha um sonho idêntico ao meu: fazer um curso de Inglês no exterior para aperfeiçoar os conhecimentos. Nascia ali uma grande amizade que perdura até hoje.

Após juntar muitas moedinhas

Depois de muito planejamento, economia e expectativa realizei, em 1989, meu sonho. Sempre me interessei em aprender a falar e escrever em Inglês e nessa viagem decidi lecionar o idioma.

Na volta, comecei a “divulgar” meus planos e pouco tempo depois já estava lecionando para alguns colegas de trabalho. As aulas aconteciam antes e depois do expediente e com o tempo até na hora do almoço tinha alunos.A partir daí comecei a pensar em mudar de profissão.

O tempo não para

Em 1994, resolvi ingressar no curso de Pedagogia, pois acreditava que o mesmo poderia ajudar-me tanto com os alunos de Inglês, quanto com as crianças do trabalho voluntário.

Em 2000, minha afilhada Desirée conseguiu para mim uma vaga de professora de Inglês, para crianças de 4 e 6 anos de idade, em uma instituição particular de educação infantil.

Decidi sair da multinacional e iniciar a realização do meu sonho: trabalhar como educadora. A partir daí as questões que envolvem a educação e, principalmente, as da educação infantil começaram a permear meus caminhos pessoais e profissionais.

Coincidentemente, na mesma época fui convidada a ministrar aulas no Centro Universitário Capital onde tinha concluído o curso de Administração de Empresas e o de Pedagogia.

Em 2001, iniciei o mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, tendo oportunidade de pesquisar sobre criança, educação infantil, inclusão, deficiência, preconceito e diferença. Dois anos depois conclui a Pós-Graduação com a dissertação “A priorização dos conteúdos escolares em detrimento das atividades lúdicas na educação infantil”.

Em 2004 recebi um convite, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, para ministrar aulas no curso de Pedagogia e no Centro de Formação de Professores. Desde então, tenho trabalhado com disciplinas relacionadas à educação infantil e à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Paralelo a isso, passei a me envolver mais com a educação infantil frequentando encontros, seminários e congressos a fim de me posicionar em relação às questões que a particularizam. Pude perceber que, apesar de vários estudos realizados, ainda há muito que investigar nessa área, principalmente no que diz respeito a considerar as crianças como pessoas que interagem e constroem representações sociais em seus cotidianos, compreender os seus modos de vida em diferentes culturas e interpretar as estratégias utilizadas por elas para lidar com um mundo próprio sem separá-lo do mundo dos adultos.

A pertinência da pesquisa se deve ao grande desafio da escola, nos dias de hoje, de educar para a diferença, ou seja, promover uma educação inclusiva. No entanto, não é possível proceder a esse estudo sem nos determos no ambiente familiar em que a criança se desenvolve e nos demais aspectos culturais que contribuem, em maior ou menor medida, para seu desenvolvimento.

Acredito que observar, conversar e ouvir as crianças enriquece as perspectivas de análise dos adultos, pois além de elas serem excelentes informantes possuem contribuições verdadeiras e pertinentes. E que entendê-las, a partir de seus pontos de vista, pode ajudar na formação de suas próprias identidades pessoal e social uma vez que

> Com exceção da psicologia do desenvolvimento, que mantém tradição e regularidade nos estudos sobre a criança, raras são as áreas de conhecimento que a priorizam em suas investigações. Mais raras ainda são as pesquisas que buscam articular a relação infância e escola [...] (QUINTEIRO, 2009, p.41).

As minhas experiências pessoais, o exercício da profissão docente, o convívio com as crianças da instituição particular, do trabalho voluntário, a participação nos congressos, seminários, aguçaram minha curiosidade científica no sentido de querer ouvir, ver, registrar e compreender o mundo e o lugar social que a criança ocupa na escola, contribuindo para a escolha do tema dessa tese de doutorado.

1 INTRODUÇÃO

> As pessoas aceitam com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhes inculca à força, como se aquilo que existe precisasse existir dessa forma (ADORNO, 1995b, p.178).

Contextualizando o tema

A escola é considerada a primeira instituição com que as crianças tomam contato fora da família. Um espaço diferenciado onde acontece o processo de socialização, tendo a função de transmitir valores sociais e preparar o indivíduo para o trabalho, dando prosseguimento ao processo educacional iniciado pela família.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2008) “como instituição social educativa, a escola vem sendo questionada acerca de seu papel ante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo” (p.51). Nesse sentido, a escola já não é mais considerada o meio mais eficiente e ágil de socialização dos conhecimentos e de desenvolvimento de competências sociais exigidas para a vida prática. A escola precisa conviver com outras formas de educação (informal, profissional) e integrar-se a elas para que possa formar cidadãos mais preparados para a nova realidade mundial. Para isso, o ensino deve contribuir para “[...] desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania” além de “formar cidadãos éticos e solidários” (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2008, p.53).

A educação brasileira, de acordo com a Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 e 206, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, a seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) compõe-se de dois níveis: educação básica, formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio, e educação superior.

A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Deve ser oferecida em

creches, ou entidades equivalentes, para crianças até 3 anos de idade e em pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos, evidenciando-se a importância da criança nesta etapa da escolarização. Com a promulgação da LDBEN/96, ela deixa de ser vista como objeto para ser entendida como sujeito de direitos que necessita de garantia para seu desenvolvimento e as instituições educacionais passam a ser consideradas como locais onde crianças vivem sua infância.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), os objetivos para crianças de 4 a 6 anos devem garantir oportunidades para que elas sejam capazes de

> valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências;
> identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participam, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõe.

A instituição de educação infantil é considerada um dos principais elementos do ambiente social da criança, cujo apego e apropriação são facilitados pelas situações nela vivenciadas, envolvidas por atitudes e comportamentos que, repetindo-se e transformando-se no dia-a-dia, poderão vir a consolidar-se como prática socialmente aceita.

No que se refere à convivência social e a diversidade dos grupos que os compõe Sekkel (2003) reforça a ideia de que a educação infantil é um momento propício à inclusão uma vez que

> [...] o convívio diário entre crianças deficientes e não deficientes, e de diferentes etnias e realidades socio-econômico-culturais, pode ser orientado no sentido de promover a reflexão sobre as experiências em comum e a construção de relações de igualdade (p.81).

As crianças, de 0 a 6anos, ampliam os laços sociais e afetivos e num processo de interação eu – outros vão constituindo suas identidades, suas subjetividades, seus sentimentos de pertencimento social, suas auto-estimas e suas capacidades de agir cooperativamente.

> Sua história se constrói também com seus pares, produzindo e partilhando uma cultura da infância, constituída por idéias, valores, códigos próprios, formas específicas de compreensão da realidade, que lhe permitam não apenas reproduzir o mundo adulto, mas ressignificá-lo, reinventá-lo (FARIA &DIAS, 2007, p.45).

Conforme vão tendo contato com as pessoas em suas experiências e vivências do cotidiano, as crianças estabelecem relação entre todas as coisas e

fatos, criando suas próprias hipóteses e explicações para entender o mundo. Nas interações que estabelecem com os sujeitos do seu meio, elas se apropriam de maneira informal dos conhecimentos inerentes a essas vivências (FARIA & DIAS, 2007). No entanto, a escola está inserida num contexto que é regido pela exclusão e pela valorização do igual ou do semelhante. O grande desafio da educação escolar é estabelecer objetivos que levem em conta as exigências do mundo contemporâneo, com vistas à construção de uma sociedade mais justa, igualitária, que aceite e conviva com a diferença.

A tese teve como ponto de partida a consideração das crianças como pessoas que interagem e constroem relações sociais em seus cotidianos. Essa premissa permitiu reconhecer que elas elaboram ideias sobre as diferenças nas ações diárias com seus pares e com os adultos com os quais convivem, chegando-se ao problema: *como educar para conviver com a diferença?*

A tese inseriu-se no conjunto de estudos já realizados sobre o preconceito visando contribuir com levantamento de discussões relevantes tanto no que se refere ao âmbito social como, principalmente, ao escolar, com enfoque na educação infantil. No que se refere ao contexto escolar, Cavalleiro (2003) elucida que “temas como amizade, fraternidade e respeito parecem ausentes em muitas escolas” (p.42). O Ministério da Educação recomenda, para o ensino fundamental, a discussão sobre o preconceito chamando a atenção para a relevância do tema, de tal forma que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) incluíram em suas disposições a exigência e a necessidade de se introduzir nos currículos escolares os temas transversais, entre eles o eixo temático “educação e preconceito”, assumindo, do ponto de vista das políticas oficiais, o caráter de urgência com que o mesmo deveria ser discutido na escola.

Na educação infantil a discussão também é pertinente no sentido de possibilitar reconhecer o outro como diferente e de produzir um diálogo e um convívio respeitoso entre todos os atores participantes do processo educativo em prol de uma educação democrática e de qualidade, uma vez que, desde a Constituição de 1988, pressões em diferentes sentidos ajudaram a reconhecer a educação infantil como um direito das crianças pequenas e de assistência aos filhos de pais e mães trabalhadores. Neste contexto, reconhecer a infância como uma categoria social pode ajudar a alterar a relação pedagógica entre o adulto e a criança, que deixará de ser vista como objeto para ser entendida como sujeito em

desenvolvimento. Esse entendimento tem respaldo na legislação brasileira e internacional, fruto do resultado de mudanças significativas de valores e costumes nas relações familiares e na estrutura social.

O referencial teórico da tese está fundamentado na Teoria Crítica da Sociedade e na Psicanálise,que articulam concepções psicológicas e sociais adequadas ao estudo do preconceito. A Teoria Crítica da Sociedade marca uma mudança de posição em relação ao conhecimento e aos procedimentos referentes a esse conhecimento, considerando que os dados da realidade são construídos pelas relações sociais. Faz frente a toda espécie de exterioridade “anti-humana e antirracional” que parte do isolamento da individualidade, cujo pensamento crítico compreende que o indivíduo se faz num jogo de relações com outros indivíduos ou grupos.

Por reconhecer a competência e conhecimento que as crianças revelam possuir acerca da sua vida quotidiana na instituição infantil, por acreditar que elas têm capacidade de compartilhar o que pensam e o que sentem sobre temas que lhes dizem respeito, por ter o direito de serem ouvidas podendo acrescentar informações novas e importantes, a tese tem como objetivo: **investigar as interações entre crianças, a fim de conhecer as tensões e possíveis atitudes preconceituosas entre elas.**

A organização formal deste trabalho está assim constituída: INTRODUÇÃO - contextualiza o tema, fundamenta, menciona o problema e o objetivo. INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL - apresenta alguns estudos sobre infância, criança, sociologia da infância e educação infantil. PRECONCEITO EEDUCAÇÃO – traz conceitos sobre preconceito, personalidade, teoria da personalidade, mecanismos de defesa, e atitudes. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS- apresenta o tipo de abordagem, procedimentos e o instrumento para coleta de dados e descrição do campo. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS – apresenta as situações que foram analisadas a partir da reflexão do referencial teórico. CONSIDERAÇÕES FINAIS– aponta a necessidade de se realizar mais pesquisas na tentativa de identificar o preconceito nas práticas escolares, de entender os mecanismos que levam o indivíduo a desenvolvê-lo e indicar eventuais caminhos para atenuá-lo. Sugere que os profissionais que atuam na educação infantil sejam formados de acordo com o paradigma da diversidade. REFERÊNCIAS - traz a relação das obras consultadas e citadas no texto, assim

como

2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

> É, portanto, no âmago das próprias práticas sociais que se transformam as conceituações de indivíduo, de sociedade, de sujeito, de subjetividade, que emergem como categorias e objetos de reflexão e investigação, característicos da modernidade (SMOLKA, 2002, p.104).

O presente capítulo tem por objetivo apresentar alguns estudos sobre infância, criança, sociologia da infância e educação infantil, apontados por pesquisadores tais como: Ariès (1981), Kuhlmann Jr. (1998),Pinto e Sarmento (1997),Charlot (1983), Sarmento (2005), Soares (2006), Jenks (2002), Nascimento (2003, 2004, 2008), Ferreira (2002), Martins Filho (2006), Corsaro (2003), Barbosa (2009), Pacheco (2000), Postman (1999), Carmona (2000), Leite (2000), Faria, (1999), Luz (2008), Sirota (2001), Kramer (1982) e Oliveira (2002).

2.1 Infância

Philippe Ariès (1914-1984) é considerado o pioneiro da história da infância, pois por meio de seus estudos com foco nos séculos XII ao XVII surgem os primeiros trabalhos nessa área. Segundo o autor, as pessoas que viveram no período por ele pesquisado definiam a idade da criança como “[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce até os sete anos, e nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras [...]” (ARIÈS, 1981, p.36).

De acordo com Ariès (1981) o olhar diferenciado sobre a criança teria começado a se formar no fim da Idade Média, sendo inexistente nas sociedades que antecedem o período. O autor assinala que o conceito que se tem da infância foi historicamente construído e que a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, mas como um adulto em miniatura, e que por volta do século XIII surgem as primeiras características atribuídas à criança. As primeiras imagens surgem a partir de representações bíblicas, tais como as de um anjo, a do menino Jesus e a de uma

criança nua, pioneira neste âmbito. Por volta do século XIV e XV, outras imagens de infância são representadas e é dado, inicialmente, destaque às infâncias santas como a da Virgem Maria e a de São João, e mais tarde às representações de criança em cenas do cotidiano, brincando, em meio aos adultos. Como característica também desta época, a representação da criança é dada como componente da obra, ou seja, não é enfatizada como imagem principal.

No século XVI, a criança era representada depois de morta e geralmente próxima aos túmulos, dando a ideia de parte de um funeral. Ariès (1981) descreve que representar crianças mortas é um passo significativo para apropriar-se do sentimento de infância, pois se anteriormente a morte era vista como algo comum e inevitável passa a ser concebida como dor. Por volta do século XVII, a criança aparece sozinha nas pinturas e por si mesma passa a ser um dos modelos favoritos. O autor descreve que nesse século os retratos de família aparecem organizados em torno da criança, apresentando a evolução do sentimento por ela, registrando a descoberta da primeira infância, do corpo e dos hábitos da criança pequena. As particularidades da criança, até então, não eram consideradas; elas não eram nem queridas nem odiadas, eram simplesmente inevitáveis, não se diferenciando do adulto por suas roupas, nem por suas atividades. Não havia a necessidade da ideia da infância, uma vez que adultos e crianças compartilhavam o mesmo mundo social e intelectual.

A passagem da infância pela história da humanidade apresenta o sentimento que se tinha pelas crianças, pois a consciência da particularidade infantil demonstra o lugar que ela ocupava na sociedade. Ariès (1981) descreve episódios do século XVII onde se apresenta um novo sentimento na relação do adulto com a criança: o prazer do adulto em “paparicar as crianças”, hábito este que surgiu no meio familiar. É interessante notar que as primeiras demonstrações são caracterizadas pela paparicação, ou seja, a criança (principalmente da elite) passa a ser vista como um ser inocente e divertido, servindo como meio de entreter os adultos. De acordo com o autor, nesse mesmo século, surge um novo sentimento de infância proveniente de uma fonte exterior à família que inspirou, ao longo dos séculos, práticas e instituições, como por exemplo, o colégio, que movido pela ideia de disciplina iniciou o interesse psicológico e a preocupação moral, sendo necessário conhecer melhor a criança para corrigi-la. Quando passa a ser objeto de estudo da Filosofia e da Pedagogia, pensa-se a criança como um ser inacabado,

que precisava ser disciplinado para se tornar um adulto racional. Este sentimento foi agregado à vida familiar e no século XVIII surge um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física da criança. O autor destaca que sob qualquer uma das visões pode-se perceber que desse modo a criança perde seu anonimato e assume papel central na família.

Sem negar a contribuição de Ariès para a história da criança, Moysés Kuhlmann Jr. contrapõe-se a ele na obra *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica* (1998) em que aponta novas interpretações sobre a infância em períodos anteriores a Idade Média. O autor revela que “o sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, como estudos posteriores mostraram” (p.22), mas que esse entendimento ocorre por parte de Ariès porque sua pesquisa fundamenta-se nos documentos de famílias que tinham condições financeiras para tal, ou seja, em fontes de famílias ricas, pressupondo que o sentimento de infância seria desenvolvido inicialmente nas famílias dessa classe social.

Independente da terminologia que se dê para a infância sempre surge divergências quanto à idade que corresponde à infância, pois esta está interligada com a cultura, que por sua vez também não é única. Pinto e Sarmento (1997) comentam que a segmentação da infância “não é uma questão de mera contabilidade jurídica, nem é socialmente indiferente. Pelo contrário, é uma questão de disputa política e social, não sendo indiferente ao contexto em que se coloca, nem ao espaço ou ao tempo da sua colocação” (p.17).

Sarmento (2005), afirma que a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo é sucessivamente atualizado nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. “A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (p.361).

Existem vários estudos que resgatam as concepções de infância (Ariès, 1981; Charlot, 1983; Pinto e Sarmento, 1997) e esclarecem que as crianças sempre existiram desde os primeiros registros históricos, mas o sentimento de infância, de preocupação da sociedade e dos adultos sobre elas são ideias que surgem com a modernidade.

De acordo com Soares (2006), especialmente no século XX, “século da infância”, a criança é paulatinamente percebida em situações de risco ao redor do mundo que passa a instigar discussões que deram origem às pressões sociais e documentos que hoje dão direitos à criança.

O século citado sensibilizou a comunidade internacional pela defesa dos direitos humanos. Em 1923, em Genebra, a organização “Save the Children” aprova uma declaração com os cinco princípios básicos da proteção da infância. Em 1959, a Assembléia das Nações Unidas aprova a Declaração dos Direitos da Criança. Em 1978, o Governo da Polônia propõe à comunidade internacional a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembléia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, cujo texto, aprovado na ONU em 1990, destaca em dois artigos a crença nos direitos das crianças.

> Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade (Art. 12).
> A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança (Art. 13).

Para Jenks (2002), a criança não é imaginada senão em relação a uma concepção do adulto. “No entanto, aquilo que determina a diferença e o reconhecimento da criança no mundo quotidiano é a sua identidade enquanto estatuto social” (p.189). Ou seja, no mundo quotidiano, a categoria infância refere-se a uma sociedade da qual, em algum momento, todos somos membros.

Algumas teorias revolucionaram o conceito de infância no século XX, apresentando a criança como sujeito com desejo e sexualidade. Uma das teorias mais conhecidas é a Psicanálise que tem em Sigmund Freud (1856-1939) seu fundador e maior representante. A teoria psicanalítica preocupou-se com a dimensão emocional-afetiva do sujeito ao afirmar que as relações afetivas desenvolvidas na infância (principalmente nos primeiros cinco anos de vida) são fundamentais para o equilíbrio emocional posterior.

Além das teorias e das pressões sociais que ofereceram subsídios para a construção de uma nova concepção de infância, alguns documentos legais também deixaram suas contribuições, como por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) ao mencionar que “a criança

como todo ser humano é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico" (v.1, p.21). O documento complementa a definição

> A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte (BRASIL, op. cit.).

2.1.1 Sociologia da infância

A sociologia da infância, área que se constituiu somente em 1990, contribui para a melhor compreensão da infância e discute sobre um campo teórico que vem ampliando-se a partir de discussões que têm por bases: a) a afirmação da infância como grupo que pertence ao meio social; b) as crianças como protagonistas nas relações sociais. No entanto, para que essas bases sejam efetivadas são necessárias maiores discussões que mudem a visão e concepção de uma cultura centrada no adulto e que permita a participação da infância no contexto social. Sarmento (2005) nos mostra que a sociologia da infância

> propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que torna as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre a infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (p. 363).

Nascimento (2003) comenta que a sociologia da infância surge como campo de pesquisa na década d.e 90, na Europa e nos Estados Unidos e que a atenção dos sociólogos, até o início dos anos 80, estava voltada para a socialização da criança na família e na escola, configurando o campo de estudo da sociologia da educação e a sociologia da família.

Os sociólogos da infância reuniram-se pela primeira vez no Congresso Mundial de Sociologia, em 1990, para debater sobre os vários aspectos que envolvem o processo de socialização da criança e a influência que esta sofre por parte das instituições e agentes sociais com vistas à sua integração na sociedade contemporânea. Os primeiros elementos para uma sociologia da infância surgem em

oposição à concepção de infância considerada como um simples objeto passivo, apontando para a necessidade de se elaborar a reconstrução deste conceito marcado por uma visão adultocêntrica de criança.

A sociologia da infância tem como mérito ter questionado com o modo limitado com que a infância era estudada pela sociologia tradicional, que concebia as crianças a partir das instituições e não a partir delas próprias. Seus estudos trazem como tese principal o fato de que as crianças participam coletivamente na sociedade e são dela sujeitos ativos.

> Por isso a sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre *infância*, para significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc. (SARMENTO, 2005, p.371).

No Brasil embora a criança economicamente desfavorecida tenha sido motivo de preocupação por parte do Estado desde meados do século XIX, a grande contribuição da sociologia, no que se refere reconhecer a criança como um sujeito de pouca idade e um agente de socialização, vem de um trabalho pioneiro realizado por um pesquisador brasileiro sobre culturas infantis, Florestan Fernandes, em 1944, tempo em que a rua, a família e a escola compunham lugares especiais para a infância. Publicado em 1947 sob o título trata-se do registro de elementos característicos das culturas infantis, capturadas a partir de

Segundo Ferreira, estudar a criança do ponto de vista da Sociologia não é uma preocupação recente; o que muda

> é uma inversão do olhar que, ao assumir a autonomia conceptual das crianças e da infância, advoga que as suas culturas e relações sociais são dignas de serem estudadas em si mesmas, no presente e não no seu futuro como adultas, a partir da sua própria voz e não apenas através daquilo que os adultos dizem delas (2002, p.35).

De acordo com a autora, a sociologia da infância admite as crianças como o seu centro de interesse a partir de si próprias. Existem perspectivas que mostram que a infância não é única, mas uma pluralidade de concepções fruto de uma construção social e histórica. Nesse sentido, “não pode haver sociedades sem infância, por isso ela é uma categoria estrutural permanente” (2002, p.36), significando reconhecer as crianças como uma estrutura e um grupo social próprio.

Nas instituições, e nas ações sociais ali desenvolvidas, a infância é socialmente construída pelas crianças e pelos adultos, pois no quotidiano vão se constituindo como grupo social, negociando as suas diferentes posições sociais de idade, gênero, poder, classe social.

Para a autora, a Sociologia da Infância tem como preocupações: mostrar que o modo como os adultos vêem e pensam as crianças interfere no modo como eles se relacionam com elas; mostrar que as crianças são atores sociais dotados de pensamento reflexivo e crítico, daí que a importância “que se pretende atribuir às suas acções como prova de si e do que são como seres inteligentes, socialmente competentes e com capacidades de realização, dotados de emoções e sentimentos à luz das suas próprias evidências” (FERREIRA, 2002, p.37). Para que isso se concretize, é preciso que o educador além de observar as crianças se preocupe em escutá-las, a partir dos seus pontos de vista e dos vários sentidos que envolvem a situação.

No que diz respeito à socialização, Montovani e Perani (1999, apud, Martins Filho, 2006) nos mostram que é reducionista pensá-la como sendo apenas uma educação verbalizada, pois as trocas e interações acontecem. As autoras afirmam que “a criança não é um objeto isolado, mas o ponto de confluência de numerosas e delicadas relações com os adultos, os pares, entre os adultos, com os objetos e o ambiente” (p.22).

Para os sociólogos da infância o termo *pares* é de uso comum e tem como antecessor William Corsaro que o adotou ao realizar estudos etnográficos com

crianças na Itália e nos Estados Unidos. O termo foi usado “para designar o grupo de crianças que passa a ajustar o próprio tempo com o ritmo cotidiano” e assim o autor se refere à cultura dos pares “como um ‘ajuste’ estável das atividades, das falsidades, dos valores e dos interesses produzidos e compartilhados pelas crianças nas interações recíprocas” (Corsaro, 2003, p.141-142), o que significa que as crianças estão em contato com a socialização muito mais do que os adultos pensam e compreendem. Socialização aqui entendida como “[...] a forma com que os seres humanos praticam as suas ações, vivem suas vidas, evidenciam seus valores, constroem e defendem suas idéias” (BARBOSA, 2009, p.1065).

Tendo como referência os estudos de Corsaro (2003), a produção cultural das crianças em suas relações com os pares tem importância socializadora, visto que juntas trocam informações e constroem signos e símbolos de complexidade cultural. Sem precisar que o adulto coordene suas ações, são capazes de construir códigos simbólicos e significados de linguagens próprios; são capazes de conspirarem soluções que superem repressões que as incomodam; procuram, também, a compreensão do mundo dos adultos para se opor e construir sua posição em relação a determinados fatos da cultura. Referente a essas descobertas, Corsaro fez estudos dentro do espaço escolar, onde se expandem as relações sociais entre as crianças, uma vez que o autor concentra suas pesquisas com crianças da educação infantil, por se tratar do espaço onde terão possibilidades de formarem maiores grupos de pares e dessa forma ampliarem seus referenciais culturais para que melhor possam agir e transformar essa cultura estabelecendo as suas próprias.

Pinto (1997) afirma que a socialização

> consiste no processo através do qual os indivíduos apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interação com o seu meio mais próximo e, em especial, a sua família de origem, e se tornam, desse modo, membros da referida sociedade (p.45).

O autor ao afirmar que a socialização “consiste no processo através do qual os indivíduos apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem [...]” (p.45) nos faz pensar sobre os contextos de diferentes infâncias: criança pequena com agenda lotada; televisão que vira babá; pais ausentes; brinquedo que recompensa a carência; além da cultura do consumo que, através da publicidade, descobriu a criança sozinha em casa.

De acordo com Pacheco (2000),

> [...] no nosso cotidiano, o tempo, o espaço e o real perdem a referência, são substituídos por simulacros da mídia eletrônica, que passam a povoar o imaginário social. A sociedade de consumo, ao mesmo tempo em que oferece todo o conforto dentro do lar, retira as pessoas dos contatos interpessoais e impõe à criança os espaços privados, retirando-lhe os espaços públicos onde ela partilhava e usufruía da riqueza da diversidade cultural (p.31).

A mídia, na atualidade, oferece grande ajuda para apreender, elaborar e assumir normas e valores da sociedade principalmente a televisão, presente na maioria dos lares. Mais que um eletrodoméstico, transformou-se num fato social, pois é através dele que a infância recebe seus ensinamentos e informações sobre o mundo, o que até a década de 50 acontecia apenas por seus familiares e pela escola. A TV se antecipa iniciando o processo de socialização antes que a escola tenha a oportunidade de fazê-lo e, em alguns casos, antes mesmo do que os pais. De acordo com Postman (1999), “nos tempos da mídia eletrônica não há mais o espanto da descoberta ou perguntas a serem feitas uma vez que a criança não precisa de esforços para conseguir respostas: está tudo na telinha” (p.6).

No Brasil, a influência da mídia torna-se ainda mais atuante em virtude de um sistema educacional precário que possibilita que a televisão informe, eduque e distraia sem ter um público capaz de criticá-la. Aliado a tudo isso temos, também, uma enorme quantidade de propagandas que falam diretamente à criança, devido à sua recente incorporação à sociedade de consumo. Embora a TV não tenha como prioridade a função de educar, ela integra a totalidade das experiências da criança, estabelecendo padrões de comportamento. Carmona (2000) explica que a história da TV brasileira foi sempre marcada pelo interesse comercial, desprezando o educativo.

> A forma como os programas são recebidos varia de pessoa para pessoa, dependendo do meio em que está inserida, do seu histórico familiar, social e emocional. Há um público de risco sem histórico escolar. Boa parte da população vive em condições precárias de educação, vida familiar, desenvolvimento emocional, nas quais a recepção da TV pode gerar uma leitura do mundo um tanto equivocada (CARMONA, 2000, p.66).

São vários os fatores que interferem na construção da visão de mundo dos adultos e também na das crianças, e a TV é apenas um deles.

> Dizemos que a TV apresenta uma visão de mundo adultocêntrica, com estereótipos sexuais e étnicos; que impõe um estilo de vida baseado em valores individualistas e competitivos; que apresenta um mundo linear e homogêneo, sem espaço para diferenças e contradições (LEITE, 2000, p.104-5).

Tudo isso nos aponta para a necessidade de se educar para a vivência social e de se oferecer às crianças modelos de figuras autônomas e reflexivas, capazes de enfrentar os desafios sociais. Ou seja, devemos contribuir com uma mídia, uma TV, uma escola e uma sociedade que se comprometa com a emancipação das pessoas e não com a sua alienação.

2.2 Educação infantil

No que se refere à educação, nos séculos XV e XVI, tendo por finalidade responder aos desafios da sociedade européia, novos modelos educacionais foram criados. Autores como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) defendiam que a educação deveria: respeitar a natureza da criança; estimular sua atividade; associar o jogo à aprendizagem.

John Comenius, Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Ovide Decroly, Friedrich Froebel e Maria Montessori instituiram as bases para um ensino mais voltado para a criança. Suas propostas de ensino, mesmo com ênfases diferentes, reconheciam que as crianças tinham necessidades próprias e peculiaridades diferentes das dos adultos como, por exemplo, o interesse pelo jogo e em explorar objetos.

A adequação das teorias desses autores pelas instituições de educação infantil abrangeu um longo processo. Os modelos pedagógicos por eles propostos, inicialmente voltados para atender populações socialmente prejudicadas, pouco a pouco foram sendo usados para orientar escolas e outras instituições que atendiam os filhos de alguns segmentos da classe média e alta de vários países.

No Brasil, creches, escolas maternais e jardins-de-infância faziam parte do conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada. Essa ideia foi difundida a partir dos países europeus, durante o período de colonização brasileiro, na passagem do século XIX ao XX. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), viveu-se nesse período o deslocamento da influência européia para os Estados Unidos da América, que por sua vez tiveram influência da Inglaterra (país colonizador), fenômeno que encontra expressão marcante na criação do Dia da Criança, no 3º Congresso Americano da Criança, realizado no Rio de Janeiro, em 1922.

Com relação à estrutura familiar, a figura paterna era representada como a pessoa que saía para trabalhar, e a materna como a que tinha por responsabilidade criar e educar as crianças. Com as mudanças nas condições de vida das famílias, as mulheres vão para o mercado de trabalho e as que eram mães precisavam de um lugar para deixar os filhos, gerando a necessidade de se criar uma instituição que realizasse o papel materno. Dessa forma, criam-se as creches, espaços de controle e disciplina. Estabelecidas no Brasil com a finalidade de receber crianças abandonadas, filhas de operárias e trabalhadoras domésticas tornaram-se instituições de emergência.

Em 1908, inicia-se o funcionamento da primeira creche para os filhos com até dois anos de idade, de operários, com objetivo de transmitir valores morais e hábitos de higiene nas crianças e seus familiares, além de atenuar a desnutrição e a mortalidade infantil (FARIA, 1999).

Na década de 1970, como afirma Faria (1999), o aceleramento urbano, a presença das mulheres no mercado de trabalho, as novas formas de organização familiar demandaram a ampliação do atendimento da criança de 0 a 6 anos.

A partir da década de 80, houve uma grande mobilização de diferentes grupos sociais em defesa das crianças, procurando garantir os seus direitos na Constituição e na futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1988, a promulgação da Constituição Brasileira estabelece um marco para a consolidação legal dos direitos da criança, trazendo em seu artigo 208, inciso IV que é dever do Estado zelar pela garantia do atendimento educacional “[...] em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Ao iniciar a década de 90, a infância e a educação infantil foram alvos de discussões entre educadores, pesquisadores e políticos. Tais discussões resultaram na promulgação do Decreto n° 99.710, de novembro de 1990, que continha os direitos da infância agrupados em três dimensões: proteção, provisão e participação.

Os direitos básicos assegurados à criança e ao adolescente tanto pela Constituição Federal (1988) como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) evidenciaram uma mudança em relação aos conceitos e paradigmas relacionados à infância.

> Nesse sentido, a infância não pode ser abordada apenas por aquilo que as instituições adultas delas esperam, mas também como grupo específico que produz e reproduz a vida social, ou seja, as crianças merecem ser consideradas e estudadas pelo que são, através de seus modos de expressão, formas de possibilidade, das redes de interação, dos modos diferenciados de se apropriarem do espaço, do tempo e dos recursos, das suas visões de si mesmas e do mundo em que vivem, daquilo que pensam e esperam dos adultos e do mundo (NASCIMENTO, 2004, p.70).

O texto da Constituição Federal (1988) estabeleceu o direito à educação desde o nascimento e as creches foram definidas como direito das crianças à educação desde o nascimento e como direito social no que se refere à família. Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/96 incluiu creches e pré-escolas no sistema nacional de educação como educação infantil, passando a fazer parte da educação básica do país que relatou, em linhas gerais, as regras e as normas voltadas para todas as etapas de ensino, incluindo a educação infantil.

> Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: Item IV- atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.
> Art. 11 Os municípios incumbir-se-ão de: Item V - oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas [...]
> Art. 21 A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; II – educação superior (BRASIL, 1996).

A mesma lei determinou que todas as instituições de educação infantil fossem integradas ao Sistema Nacional de Ensino e apresentou em três únicos artigos outras determinações que a regulamentam, além de explicitar padrões mínimos de qualidade que norteiam as políticas nacionais de educação:

> Art. 29 A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
> Art. 30 A Educação Infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade.
> Art. 31 Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

De acordo com os artigos, evidenciou-se a importância da criança nesta etapa da educação, permitindo assim um trabalho pedagógico que contribua para as especificidades do desenvolvimento das crianças de zero a seis anos, tornando a educação infantil uma etapa importante para a formação do indivíduo. Com a promulgação da LDBEN (1996), a criança deixa de ser vista como objeto

para ser entendida como sujeito de direitos que necessita de garantia para seu desenvolvimento, e as instituições educacionais passam a ser consideradas como locais onde crianças vivem sua infância.

Em 1998, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) criou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento direcionado às especificidades da educação infantil, que oferece orientações educacionais para o trabalho desenvolvido em creches e pré- escolas do país. O RCNEI parte da concepção que

> O ingresso na instituição de Educação Infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes (BRASIL, 1998).

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento de caráter mandatório, que expôs os princípios e procedimentos para normatizar instituições infantis no que tange à organização, ao desenvolvimento e à avaliação das práticas pedagógicas. Constam neste documento, propostas de educação que devem incluir nos projetos princípios éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito), princípios políticos (cidadania e criticidade) e princípios estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade artística e cultural). Segundo o Artigo 3,

> Item III - As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.
> Item IV - As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para constituição de conhecimentos e valores (BRASIL, 1999).

O Plano Nacional de Educação (Brasil, PNE, 2000) enfatiza a importância do surgimento da educação infantil ao mencionar que

> A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. As ciências que se debruçaram sobre a criança nos últimos cinqüenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores. E têm oferecido grande suporte para a educação formular seus propósitos e atuação a partir do nascimento (BRASIL, 2000).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, elaborados em 2006, apresentaram questões referentes à qualidade na educação infantil, com o objetivo de orientar as necessidades das crianças, considerando suas especificidades. O documento, dividido em dois volumes, apresenta uma concepção de criança, de pedagogia, de educação infantil, e a trajetória histórica do debate da qualidade na educação infantil, além de estabelecer os parâmetros de qualidade para os sistemas educacionais e para as instituições de educação infantil no Brasil, com implantação de parâmetros de qualidade locais. Reforça a importância do papel dos professores que devem propor atividades que contribuam para o desenvolvimento de bebês e crianças, através da imaginação e da curiosidade, a partir de múltiplas linguagens *contribuindo para a valorização de atitudes de cooperação e respeito*. Também conclui que o princípio de cuidar e de educar, nesta etapa da escolarização, deve caminhar de forma indissociável, e é ratificado segundo o documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (CAMPOS & ROSEMBERG, 2009).

A Constituição Federal (1988), o ECA (1990) e a promulgação da LDBEN (1996) foram marcos legais que permitiram à criança ser reconhecida como sujeito de direitos, cabendo ao Estado não só reconhecê-la como tal, mas também propor e implementar políticas e programas que subsidiem e garantam o seu desenvolvimento.

Reconhecer a criança como um ser em desenvolvimento, com direitos assegurados pela Constituição e pelas leis, é tão imprescindível quanto reconhecer a materialidade desses direitos. De acordo com Nascimento (2008, p.47) “se a educação e o cuidado infantil oferecem condições que permitem à pequena infância exercer seus direitos como cidadã e, portanto, promovem a inclusão social, ainda são poucas as crianças que têm acesso a esse direito [...]”.

2.2.1 Função da educação infantil

A instituição de educação infantil tem uma especificidade pelo fato de desenvolver atividades com crianças pequenas; assim, não pode deixar de prestar assistência, o que é diferente de ser assistencialista.

A função assistencialista e preparatória foi sendo atribuída às escolas de educação infantil ao longo de sua história. Acreditava-se que as crianças bem assistidas seriam capazes de propor mudanças sociais quando adultas e que a educação por si só seria capaz de promover a transformação social.

A influência de uma história higienista e assistencialista tem feito com que as propostas de creches e pré-escolas oscilem entre o cuidar ou o educar, apresentando, na maioria das vezes, dificuldades para integrar as duas tarefas. Além dessas, “reconhecer a peculiaridade e atuar para a consolidação de conhecimentos e práticas educativas voltadas a esse público se mostra, então, como a principal tarefa daqueles que se preocupam com a educação infantil” (LUZ, 2008, p. 53), adquirindo, nesse sentido, destaque as figuras adultas e as funções a elas atribuídas.

Apesar de a legislação ter avançado, aceitando o caráter educativo das instituições de educação infantil, ainda existem vários problemas no funcionamento cotidiano dessas instituições. Sirota (2001) explica que não se trata de contestar ideologias, mas “[...] compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições apontam para ela” (p.28).

Por ser um espaço pedagógico, o papel do adulto na instituição de educação infantil é diversificar ao máximo as atividades, propiciando passeios, excursões, atividade dentro e fora da sala, proporcionando maiores interações e leituras de mundo.

Tanto as funções de cuidar quanto as de educar devem ser alvo de planejamento das atividades a serem desenvolvidas, incluindo o aprendizado necessário à convivência social. Bondioli (2003, apud LUZ, 2008, p.55) afirma que os professores dão mais atenção aos conteúdos didáticos das situações propostas para as crianças na pré-escola e que “raramente fazem da dimensão social destas situações objeto de reflexão e de planejamento consciente”.

Um dos marcos do processo de educação infantil é o trabalho de formação para a cidadania. Segundo Oliveira (2002),

> Educar para a cidadania envolve a formação de atitudes de solidariedade para com os outros, particularmente com aqueles em dificuldade de superação de atitudes egoístas; implica fazer gestos de cortesia, preservar o coletivo, responsabilizar-se pelas próprias ações e discutir aspectos éticos envolvidos em determinada situação. Inclui, para cada criança, poder se expressar e respeitar a expressão do outro em relação a sentimentos, idéias, costumes, preferências, ser aceita em suas características físicas e morais [...] (p.52-3).

O direito de constituir-se como cidadão deve ser somado ao direito das crianças com necessidades educacionais especiais de serem incluídas no sistema de ensino, uma vez que interagir e partilhar experiências com essas crianças é uma oportunidade para a ampliação da noção de amizade, a aceitação e a valorização das diferenças entre as pessoas. Dessa forma, o ambiente educacional torna-se ideal para o combate a preconceitos, o cultivo da tolerância, do aprendizado com base nas diferenças.

A instituição de educação infantil, importante nas sociedades modernas, cumpre um papel socializador, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação, uma vez que as crianças

> [...] provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade (BRASIL, 2010).

Dessa forma, é imprescindível pensar como a criança pode, desde a educação infantil, vivenciar experiências significativas, ter uma educação empenhada na inclusão do diferente e na valorização das diferenças culturais, religiosas e étnicas.

3 PRECONCEITO E EDUCAÇÃO

> Numa cultura que privilegia a força, o preconceito prepara a ação da exclusão do mais frágil por aqueles que não podem viver a sua própria fragilidade (CROCHÍK, 2006, p.27).

O capítulo traz conceitos sobre preconceito, personalidade, teoria da personalidade, mecanismos de defesa e atitudes. Antes de registrar o conceito de preconceito e sua relação com a educação, farei algumas considerações sobre personalidade, teoria da personalidade, mecanismos de defesa e atitudes.

No senso comum, a palavra personalidade é usada como referência a um atributo ou característica da pessoa que causa alguma impressão nos outros. Este significado, provavelmente, deriva do sentido etimológico da palavra, cuja origem latina “persona” era o nome dado à máscara que os atores do teatro antigo usavam para representar seus papéis (“per-sona” significa “soar através”). Dessa forma, o sentido original do termo está bastante relacionado ao sentido popular porque se refere à aparência externa, à impressão que cada um causa nos outros.

Segundo Pisaniet al. (1990), os psicólogos têm outro entendimento por personalidade. Em 1937, Gordon Allport, da Universidade de Harvard listou cinquenta definições diferentes da palavra e, depois de estudá-las, classificou-as em categorias gerais. O estudo permitiu perceber princípios subentendidos às várias tentativas de conceituar personalidade, que em linhas gerais, são:

a) *princípio da globalidade*: personalidade é tudo o que somos. Elementos inatos, adquiridos, orgânicos e sociais estão incluídos no conceito de personalidade;
b) *princípio social*: as características de personalidade se desenvolvem e se manifestam em situações sociais. A personalidade consiste nos hábitos e características adquiridos em resultado das interações sociais, que promovem o ajustamento do indivíduo ao meio social;
c) *princípio da dinamicidade*: a personalidade é o que organiza, integra e harmoniza todas as formas de comportamento e características do indivíduo, havendo um grau de coerência no comportamento;

d) *princípio da individualidade*: a personalidade é o conjunto de todos os aspectos próprios do indivíduo pelos quais ele se distingue dos outros.

A partir de todas estas concepções usualmente aceitas, entende-se por personalidade “àquele conjunto total de características próprias do indivíduo que integradas, estabelecem a forma pela qual ele reage costumeiramente ao meio” (PISANI et al., 1990, p.165).

Allport (apud CUELI e REIDL, 1974, p.15) afirma que

> uma teoria é um sistema conceptual bem coordenado que objetiva dar coerência racional a um corpo de leis empíricas conhecidas, das quais se podem deduzir teoremas cujos valores preditivos podem ser aprovados.

A partir dessa afirmação, uma teoria da personalidade seria a organização do conjunto total de conhecimentos sobre o comportamento para anunciar a conduta humana. Por ser a conduta humana reconhecidamente complexa, o comportamento ser determinado por vários fatores e os estudiosos divergirem quanto à forma de estudá-lo, existem várias teorias da personalidade.

Para essa tese, optei por comentar sobre uma das mais conhecidas teorias da personalidade: a teoria Psicanalítica, que tem em Sigmund Freud (1856-1939) seu fundador e maior representante. Freud iniciou sua carreira como médico neurologista, mas os problemas psicológicos chamaram sua atenção. A partir do estudo do comportamento normal, usando o estudo de caso, desenvolveu uma teoria para explicar a personalidade normal e anormal.

De acordo com a Psicanálise, conhecemos duas espécies de coisas sobre nossa vida mental: o cérebro, ou sistema nervoso, e nossos atos de consciência. Pelo estudo do desenvolvimento individual dos seres humanos chega-se ao conhecimento do aparelho psíquico. Segundo Freud, a estrutura de personalidade é composta por três grandes sistemas: o id, o ego, e o superego.

O *Id,* considerada a parte mais antiga do aparelho psíquico, representa a influência da hereditariedade, ou seja, contém tudo que se acha presente no nascimento. O poder do id expressa o verdadeiro propósito da vida do organismo do indivíduo, consistindo na satisfação de suas necessidades inatas. “Nenhum intuito tal como o de manter-se vivo ou de proteger-se dos perigos por meio da ansiedade pode ser atribuído ao id” (Freud, 1974, p.21). Presume-se que existam forças por trás das tensões causadas pelas necessidades do id que são denominadas de instintos. De acordo com Freud, existem apenas dois instintos básicos: Eros (ou

instinto do amor) e o instinto destrutivo (ou instinto de morte). O objetivo do primeiro instinto é unir; o do segundo é destruir. Esta ação antagonista e reciprocamente oposta dá origem a toda a variedade dos fenômenos da vida.

Segundo Laplanche e Pontalis (2001)

> O id constitui o pólopulsional da personalidade. Os seus conteúdos, expressão psíàoica das pulsões, são inconscientes, por um lado hereditários e inatos e, por outro, recalcados e adquiridos... do ponto de vista dinâmico, entra em conflito com o ego e o superego que, do ponto de vista genético, são as suas diferenciações (p.219).

Uma organização especial que atua como intermediária entre o id e o mundo externo é denominada de *Ego*, que tem por tarefa a autopreservação e se presta à adaptação da cultura. Quando está sob pressão lança mão de mecanismos de defesa; quanto mais angustiados estivermos, mais fortes os mecanismos de defesa ficam ativados. O ego, para satisfazer as necessidades do id, tem o controle de todas as funções cognitivas como perceber, pensar, planejar e decidir. Para Freud (2006)

> o ego é aquela parte do id àoe foi modificada pela influência direta do mundo externo... esforça-se por substituir o princípio de prazer, àoe reina irrestritamente no id, pelo princípio de realidade... O ego representa o que pode ser chamado de razão e senso comum, em contraste com o id, que contém as paixões (p.38-9).

O ego tem a tarefa da autopreservação e a missão de descobrir o método mais favorável e menos perigoso de obter satisfação, levando em conta o mundo externo. Com relação aos acontecimentos externos, sua missão é dar conta dos estímulos, guardando experiências sobre eles (na memória), evitando estímulos intensos (mediante a fuga), lidando com os estímulos moderados (por meio da adaptação) e aprendendo a produzir modificações convenientes no mundo externo (mediante a atividade). Com relação aos acontecimentos internos, em relação ao id, ele obtém controle sobre as exigências dos instintos e decide se elas devem ou não ser satisfeitas. Em sua atividade é dirigido pela consideração das tensões produzidas pelos estímulos, sendo que a elevação dessas tensões é, em geral, sentida como desprazer, e a sua redução, como prazer. “Um aumento de desprazer esperado e previsto é enfrentado por um *sinal de ansiedade*; a ocasião de tal aumento quer ele ameace de fora ou de dentro, é conhecida como um perigo”(FREUD, 1974, p.19).

De acordo com Laplanche e Pontalis (2001)

> do ponto de vista *tópico*, o ego está numa relação de dependência tanto para com as reivindicações do id, como para com os imperativos do superego e exigências da realidade. Embora se situe como mediador, encarregado dos interesses da totalidade da pessoa, a sua autonomia é apenas relativa (p.124).

O período da infância, no qual o indivíduo vive na dependência dos pais, deixa atrás de si, a formação no ego de um agente no qual se prolonga a influência parental. Ele recebe o nome de *Superego.* É o representante interno das normas e valores sociais que foram transmitidas pelos pais através do sistema de castigos e recompensas imposto à criança. Herdeiro do complexo de Édipo tem como função a vigilância sobre o ego para que os desejos do id não sejam nem realizados, nem expressados. O superego nos pune (pelo remorso, do sentimento de culpa) quando fazemos algo de errado, e também nos recompensa (através da satisfação, do orgulho) quando fazemos algo importante. Tem o papel de inibir os impulsos do id (principalmente os de natureza agressiva e sexual) e lutar pela perfeição, mas sua função principal permanece sendo a limitação das satisfações.

> Os pormenores da relação entre o ego e o superego tornam-se completamente inteligíveis quando são remontados à atitude da criança para com os pais. Esta influência parental, naturalmente, inclui em sua operação não somente a personalidade dos próprios pais, mas também a família, as tradições raciais e nacionais por eles transmitidas, bem como as exigências do *milieu* social imediato que representam. Da mesma maneira, o superego, ao longo do desenvolvimento de um indivíduo, recebe contribuições de sucessores e substitutos posteriores aos pais, tais como professores e modelos, na vida pública, de ideais sociais admirados (FREUD, 1974, p.19).

Pode-se observar que com devida diferença, o id e o superego possuem algo em comum: ambos representam as influências do passado. O id, a influência da hereditariedade; o superego, a influência do que é retirado de outras pessoas.

De uma maneira geral, o *id* pode ser considerado o componente biológico da personalidade, o *ego*, o componente psicológico e o *superego*, o componente social. Os três sistemas da personalidade têm suas funções próprias, mas atuam um sobre o outro e é impossível separar os seus efeitos.

A personalidade, à medida que se desenvolve, enfrenta problemas novos com os quais deve conviver e se adaptar; estes geram estados psicológicos conhecidos por conflitos. Existem várias formas de se tentar resolver os problemas ligados aos conflitos entre as quais os mecanismos de defesa. Estes têm por

finalidade reduzir qualquer manifestação que pode colocar em perigo a integridade do ego e ocorrem quando o indivíduo não consegue lidar com situações que por algum motivo considere ameaçadoras. “Os perigos instintivos contra os quais o ego se defende são sempre os mesmos, mas suas razões para sentir que uma determinada irrupção de instinto é perigosa podem variar” (FREUD, 1946, p.46).

Para Laplanche e Pontalis (2001), os mecanismos de defesa referem-se a diferentes tipos de operações utilizadas pelo ego em função de um conflito. Eles afirmam que “o termo mecanismo é utilizado desde o início por Freud para exprimir o fato de que os fenômenos psíquicos apresentam articulações suscetíveis de uma observação e de uma análise científica” (p.277-8). Após 1926, o estudo dos mecanismos de defesa se tornou um tema importante da investigação psicanalítica, particularmente com a obra de Anna Freud. A autora mostra

> como o objetivo defensivo pode utilizar as mais diversas atividades (fantasia, atividade intelectual), como a defesa pode incidir não apenas em reivindicações pulsionais, mas em tudo o que pode suscitar um desenvolvimento de angústia: emoções, situações, exigências do superego etc. (LAPLANCHE e PONTALIS, 2001, p.278).

A partir de algumas reflexões de Freud (1988), Goffman (1982), Amaral (1994) e Crochík (2006), quando nos deparamos com indivíduos que desviam significativamente dos demais temos o encargo de suportar a não-familiaridade do estranho, de conviver com ela, tornando-a familiar e, como consequência, provocando uma mudança interna, mobilizando questionamentos de nossos próprios conceitos, preconceitos e valores.

Freud (1988) conceitua o estranho como sendo aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, e há muito familiar. É o familiar que chegamos a estranhar, pois diz respeito a aspectos inconscientes e não facilmente acessíveis. O que tememos no estranho não é o que desconhecemos, mas o familiar ao qual ele nos lembra, ou seja, aqueles conteúdos reprimidos e que muitas vezes se manifestam quando estamos fragilizados. Isso se refletirá no modo como nos relacionamos com o outro, a partir do que ele mobiliza em cada um de nós. Para Amaral (1994)

> O outro, o diferente, o deficiente, representa muitas e muitas coisas. Representa a consciência da própria imperfeição daquele que vê, espelha suas limitações, suas castrações. Representa, também, o sobrevivente, aquele que passou pela catástrofe e a ela sobreviveu, com isso acenando com a catástrofe em potencial, virtualmente suspensa sobre a via do outro. Representa, também uma ferida narcísica em cada pai, em cada profissional, em cada comunidade. Representa um conflito não camuflável, não escamoteável – explícito – em cada dinâmica de interrelações (p.30).

Para isso, assim que nos deparamos com o estranho, fazemos algumas afirmações em relação àquilo que ele deveria ser de acordo com as nossas expectativas. Encontramos alento nos nossos semelhantes porque as diferenças não ficam tão evidenciadas. Já o diferente nos coloca em contato com elas, expondo as nossas próprias diferenças.

O contato com o diferente pode mobilizar diversos sentimentos em nós: medo, curiosidade, rejeição, pena, amor, ódio, desprezo. Por esse motivo alguns mecanismos de defesa acabam sendo ativados para podermos suportar a vivência. Todos nós os utilizamos em nossa vida cotidiana, isto é, alteramos a realidade para nos defender de perigos internos ou externos, reais ou imaginários. Os mecanismos são necessários para suportarmos as angústias; o problema é quando sua utilização, como forma de enfrentar a realidade, se torna uma violência contra o outro. Esses mecanismos tendem a se repetir, evidenciando característica de personalidade o que nos leva a compreender o conceito de atitude.

A atitude é usualmente descrita como composta de um elemento afetivo, outro cognitivo e um comportamental. Sua origem histórica inicia-se com os trabalhos de Ivan Pavlov e de John Watson, merecendo mais tarde atenção por parte de Gordon Allport (1897-1967).

Os sociólogos Thomas e Znaniecki (1968) utilizaram pela primeira vez, em uma pesquisa, o termo atitude. Os dois autores afirmam que a relação de dependência recíproca entre a cultura e os indivíduos pode ser apreendida se os problemas são interpretados mediante a caracterização de “valores sociais” e “atitudes”. Os valores sociais são constituídos por qualquer objeto que possuir um significado em conexão com determinadas ações do indivíduo. As atitudes são definidas como processos da consciência individual que determinam a ação. Os autores referem-se a um estado de motivação que causa o comportamento e utilizam-se do exemplo da fome como atitude que causa o comportamento da busca do alimento. Eles explicam que a atitude “determina” a ação (p.16).

O reconhecimento da utilidade desta construção na explicação do comportamento humano é feito pela psicologia social, por Gordon Allport que afirma que “a atitude é o conceito mais distintivo e indispensável da psicologia social contemporânea” (1935, p.798). A partir de 16 definições disponíveis na literatura científica da época, o autor define atitude como

> um estado mental ou neurológico de prontidão (readiness), organizado por meio da experiência, que exerce uma influência diretiva ou dinâmica sobre a resposta do indivíduo nos confrontos de todo objeto e toda situação com os quais entre em relação (ALLPORT, 1935, p. 800).

Mais tarde, o mesmo autor traz como definição de atitude “um estado de prontidão mental e neural, organizado pela experiência, exercendo uma influência diretiva ou dinâmica sobre as respostas do indivíduo para todos os objetos e situações com os quais está relacionado” (1966, p.18). Ele afirma que “foi a influência de Freud que nutriu as atitudes com vitalidade, equiparando-as com o desejo, ódio e amor, paixão e preconceito, resumindo, com o corrente fluxo da vida inconsciente” (p.20). Freud usou o termo atitude como “posicionamento emocional frente a um objeto”, e “sentimento”. Para a compreensão da atitude como posicionamento emocional frente a um objeto a principal fonte é a atitude sexual passiva dos meninos para com o pai. Ele identifica as atitudes como “protótipo de relações”, ou seja, o posicionamento emocional frente a um objeto serve como modelo para outras relações. No entanto, as atitudes não derivam apenas da relação parental, há a influência de componentes culturais.

A atitude sofre influência de mecanismos como a repressão, a projeção, o deslocamento e a formação de fantasias. Freud descreve a atitude como sentimento em relação a algo, relacionado intimamente com uma fantasia. A realidade é um fator de confronto com a fantasia, com o poder de mudar tal sentimento ou atitude.

Vários psicólogos afirmam que quando o ser humano se relaciona com o ambiente (físico e social) começa a formar o conhecimento a seu respeito, primeiro sobre uma base emotiva, depois sobre uma base descritiva. Wundt (1907, apud CAVAZZA, 2008, p.23) sustentou a ideia de que “elementos afetivos são ativados antes que qualquer coisa possa ser percebida pelo sistema cognitivo”. Zajonc (1980) retoma esse primado das “preferências sobre os conhecimentos”, sustentando que *a* “*dimensão afetiva acompanha sempre o pensamento*, mas o inverso não é verdadeiro” (p.160). Também na lembrança parece evidente o primado da dimensão

emotiva: quando procuramos lembrar uma pessoa, um evento, um filme, um trecho de música, conseguimos evocar em nossa mente primeiro o fato de que nos agradou ou não, e só depois as suas características.

A partir dos conceitos acima, trago agora a concepção de preconceito e, com base na teoria crítica, como ele torna rigoroso juízos e opiniões. Mais do que uma descrição do preconceito como atitude, observamos como questões externas à personalidade acionam os mecanismos de defesa que impedem uma verdadeira experiência com o outro, principalmente quando este pertence a um grupo discriminado. Antes de descrever uma concepção geral de preconceito diferenciarei os termos pré-conceito e preconceito.

Crochík (2006) comenta que na Idade Média, por conta dos dogmas religiosos, os preconceitos foram rivais do conhecimento científico, filosófico e moral, sem que a busca da orientação na vida cotidiana pudesse eliminar a necessidade de pré-conceitos, “pois os hábitos são fundamentais para se manter a vida e se adaptar às normas de convivência social” (p.31). O autor argumenta que distinguir o preconceito do pré-conceito não é tarefa fácil, posto que “o processo de conceituação envolve pré-conceitos presentes na experimentação com o objeto a ser conceituado, pois não existe experiência pura” (p.31). O pré-conceito é transformável e pode levar em consideração as percepções, os conceitos já formulados, e as necessidades emocionais existentes antes da nova experiência.

Quanto ao preconceito, ao examinarmos a etimologia e o sentido do termo encontramos: preconceito, pré + conceito, o *praeconceptu* latino, é um julgamento prévio, sem ouvir as partes, posição irrefletida, pré + concebida, irracional. Também pode ser entendido como um *pré* + *juízo*. Tanto que em espanhol diz-se *prejuício*, em francês é *prejugé*, em inglês *prejudice* e em alemão*vorurteil*. Em todos os casos, a etimologia é idêntica: o prefixo indicando antecipação e o sufixo significando julgamento. No idioma português, o preconceito também significa dano, estrago, perda. O dicionário Aurélio (1993)* define o preconceito como “idéia preconcebida; suspeita, intolerância, aversão a outras raças, credos, religiões etc.” (p.437).

---

*Referenciado como Ferreira, A. B. de H.

Segundo Rodrigues; Assmar; Jablonski (1999) o preconceito é uma atitude negativa, mas é também mais que uma atitude por corresponder a diversos fatores sociais. Ele reúne os mesmos componentes que qualquer outra atitude, assim denominados: afetivo - é o próprio preconceito enquanto atitude; cognitivo - está no nível das crenças e recebe o nome de estereótipo; comportamental - o preconceito manifesto e observável, denominado discriminação.

O preconceito pode ser explicado como o resultado da operação de processos psicológicos universais como os mecanismos de defesa. Esses processos operam inconscientemente, canalizando tensões, ameaças, frustrações e cada problema surgido da personalidade ou das pressões do ambiente pode acabar em preconceito contra as minorias. Outra explicação é a de que o preconceito surge por meio da socialização, uma vez que no processo de socialização ocorre o aprendizado em casa, na escola, na religião, com colegas, pela mídia.

Crochík (2006) comenta que o preconceito é um fenômeno conhecido há pouco tempo, embora o seu objeto e o seu conceito tenham variado de acordo com a história. Vem sendo entendido como um problema psicológico a partir da década de 20, quando começam surgir conceitos, instrumentos e pesquisas sobre ele. Há poucas décadas, os estudos se deram nos Estados Unidos da América, frente aos conflitos existentes entre brancos e negros.

Para o autor, o que leva o indivíduo a ser ou não preconceituoso pode ser encontrado no seu processo de socialização. A manifestação do preconceito é individual, mas surge no processo de socialização como resposta aos conflitos gerados.

> O processo de socialização só pode ser vivido pelo indivíduo, as formas, os instrumentos e os conteúdos pertencem à cultura, o que significa que a relação entre os indivíduos é sempre mediada por aquela e que, portanto, o indivíduo é fruto dessa mediação (CROCHÍK, 2006, p.15).

A comprovação que o preconceito, na sua formação, é também social é oferecida pelos diversos movimentos sociais que o geraram no século XX, como por exemplo, o nazismo. O autor explica que quando a cultura é transmitida para as gerações mais jovens, já são transmitidos preconceitos: “idéias que devem ser assumidas como próprias sem que se possa pensar na sua racionalidade e na conseqüente adesão ou não a elas” (CROCHÍK, 2006, p. 19).

O conceito da palavra preconceito se situa como resultante de conflitos em cada uma das dimensões da realidade: a social e a individual. No conflito social,

entre a luta contra a natureza necessária para a autoconservação e a regulamentação para o convívio social; no conflito individual, entre os desejos do indivíduo e a possibilidade de sua realização.

O preconceito refere-se a um mecanismo de defesa desenvolvido pelo indivíduo para poder se defender de ameaças reais ou imaginárias. É um falseamento da realidade que ele foi impedido de enxergar, contendo elementos que gostaria de ter para si, mas se vê obrigado a não ter; “quanto maior o desejo de poder se identificar com a vítima do preconceito, mais esse tem que ser fortalecido” (CROCHÍK, 2006, p. 22).

Com relação aos indivíduos preconceituosos, estudos realizados, nos Estados Unidos, a partir da década de 1940, trouxeram elementos para distinguir os mecanismos individuais que dão sustentação ao preconceito. Tinham como objetivo conhecer a predisposição dos americanos a uma ideologia fascista e os elementos presentes na cultura americana que pudessem favorecê-la. Para isso, realizaram pesquisas de campo e utilizaram métodos distintos.

O estudo de Adorno et al. (1950, apud CROCHÍK, 2006, p. 75) sobre indivíduos preconceituosos obteve vários resultados sendo que um dos mais relevantes foi encontrar correlações altas entre as escalas do Etnocentrismo e do Anti-Semitismo, o que sugere que o preconceituoso não se dirige a um só objeto de preconceito. “Isto não significa que a manifestação e o conteúdo frente aos diversos objetos de preconceito sejam os mesmos, mas que há algo que impede o indivíduo preconceituoso de ter experiências espontâneas com esses objetos e refleti-las” (CROCHÍK, 2006, p.77).

Freud (1986) assinalava os perigos da má delimitação entre o eu e o mundo quando não é corrigida pela experiência. Uma cultura que não favorece a reflexão e a experiência fortalece a existência de indivíduos que não conseguem conviver com a própria fragilidade.

> Esquecer a nossa fragilidade é permitir que ataquemos a nós mesmos quando visamos ao outro inimigo. Não se trata, portanto, só de uma indiferenciação do eu em relação ao mundo, ou seja, da fragilidade da constituição do eu, mas da convivência com essa fragilidade, o que a nossa cultura dificulta (CROCHÍK, 2006, p.89).

As afirmações de Freud (1986) e Crochík (2006) nos levam a pensar sobre o preconceito no contexto educacional no qual ele se manifesta sob diferentes formas. Acredito que sua compreensão requer investigação teórica e

como ideologia, vinculada a formas e ideias. Ela pede o conformismo, a ausência do pensar, produz falsa consciência e cuida para que nada saia do pré-estabelecido. Partindo-se do pressuposto que a indústria cultural transforma a maioria dos indivíduos em iguais, isso significa que não somos formados, mas instrumentados e que não conseguimos ficar alheios ao que ela produz. De acordo com os autores, "[...] só a vitória universal do ritmo da produção e reprodução mecânica é a garantia de que nada mudará, de que nada surgirá que não se adapte" (p.113).

Ocorre que a promessa iluminista de que os avanços culturais e científicos trariam uma maior humanização dos homens não se realizou. Ao contrário, os avanços trouxeram outras formas de repressão disfarçadas de liberdade. Contraditoriamente, a felicidade se espalha como uma "pele" fina, de aparente adequação entre o que o sujeito vê, crê e o que seus objetos de observação realmente são. Com relação à falsa liberdade, Freire (1998) afirma que

> em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, "a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes". Os métodos de opressão não podem, contraditoriamente servir à libertação do oprimido. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a "educação como prática da liberdade" postula, necessariamente, uma "pedagogia do oprimido" (p.9).

Freire (1998) pensou e praticou o "método de conscientização" (p.15) que consiste em dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que ele vai se manifestando e se descobrindo. Nesse sentido, o mundo da consciência é elaboração humana, constituído no trabalho e não na contemplação.

A afirmação de Adorno (1972), de que a pseudoformação determina a falsa promessa de formar o sujeito integralmente, voltado para as suas experiências diárias, proporcionando autonomia e criatividade, nos remete à infância, período em que as experiências e a cultura desempenham importante papel na aquisição da autonomia e da iniciativa.

Como já mencionado, o período da infância, no qual o indivíduo vive na dependência dos pais, deixa atrás de si a formação no ego de um agente no qual se prolonga a influência parental. É um período da vida também marcado pelo instinto e atividades sexuais.A Psicanálise provocou espanto quando contradisse todas as opiniões populares sobre a sexualidade. Um dos seus principais achados foi "a vida sexual não começa apenas na puberdade, mas inicia-se, com manifestações claras,

logo após o nascimento” (Freud, 1974, p.25). As manifestações da atividade sexual infantil não são difíceis de serem observadas; não percebê-las é que se torna difícil. Segundo o autor, só os fatos da infância explicam a sensibilidade aos traumatismos futuros, mas a maioria das pessoas não quer saber da vida sexual da criança.

> Sob o peso da educação e da civilização, esqueceram a atividade sexual infantil e não desejam agora relembrar aquilo que já estava reprimido. Se quisessem iniciar o exame pela auto-análise, com uma revisão e interpretação das próprias recordações infantis, haviam de chegar à convicção muito diferente (FREUD, 1974, p.48).

Antes da puberdade certos impulsos, sob a influência da educação, são reprimidos. Os mais atingidos são, inicialmente, os prazeres infantis relacionados com os excrementos e, posteriormente, “os da fixação às pessoas da primitiva escolha de objeto” (Freud, 1974, p.50). Essa escolha, feita pela criança e dependente de sua necessidade, é dirigida em primeiro lugar a todas as pessoas que lidam com ela, e logo depois especialmente aos genitores. A relação entre criança e pais não é livre de inquietação sexual; a criança adota os genitores, e particularmente um deles, como objeto de seus desejos eróticos. Em geral o incentivo vem dos próprios pais: o pai, via de regra, tem preferência pela filha, a mãe pelo filho. A criança reage desejando o lugar do pai se é menino, o da mãe se é menina. “O complexo assim formado é destinado à pronta repressão, porém continua a agir do inconsciente com intensidade e persistência” (p.52). Há um período da vida em que a criança se dedica aos interesses sexuais e “o próprio fato dessa investigação e as conseqüentes teorias sexuais infantis são de importância determinante para a formação do caráter da criança e do conteúdo da neurose futura” (p.53).

Essas afirmações ajudam a compreender a influência que a família pode exercer sobre a criança. Segundo Crochík (2006), “a família [...] se caracteriza também pelo afeto que é individual, e como instituição na qual o indivíduo pode ter um refúgio frente à pressão social, na qual não precisa constantemente estar representando” (p.142). Na relação familiar há autoridade e de acordo com Freud (1986), a identificação com a autoridade é importante para a constituição da consciência moral e do ideal do eu. Por seu intermédio a criança tem um modelo a ser introjetado, podendo ser seguido ou não. Assim como ocorre na formação por meio da introjeção da cultura, a introjeção dos valores paternos é a base da

diferenciação individual. Isso nos leva a indagar: e o preconceito, como a criança o introjeta?

Sob a perspectiva da teoria crítica, o preconceito não é inato. Lembremos que o preconceito é uma atitude e, como definiu Allport (1966), as atitudes são aprendidas. Se o preconceito não é inato, a criança pode perceber que o outro é diferente e se relacionar com ele. No entanto essa percepção é dificultada, pois é sob a forma de ameaça que o preconceito é introjetado (CROCHÍK, 2006). Incorporamos os objetos, aos quais devemos reagir preconceituosamente, através de nossas relações com pessoas das quais dependemos, e isso ocorre por medo do que poderia acontecer se assim não o fizéssemos.

> O superego – a consciência moral que adquirimos por identificação com nossos pais – é constituído para que não percamos o amor deles ou daqueles que amamos. Mas o amor significa também, neste caso, evitar a agressão das pessoas amadas por nós (CROCHÍK, 2006, p.15).

Falar de preconceito no âmbito infantil muitas vezes choca as pessoas, pois a maioria vê a criança como um ser puro, ingênuo. Mas apesar de pouca idade ela constrói seu próprio universo e é capaz de incluir agressividade, resistência, perversidade, vontade de domínio e de mando.

Uma maneira de se lidar com o preconceito é permitir que se fale dele e sobre nossos medos, nossas fragilidades. Embora haja consenso sobre a necessidade do debate sobre o preconceito, há também certa resistência em se discutir o tema.

> [...] a política do silêncio e a crença na inerência do preconceito como inevitável à constituição do indivíduo contrariam a tentativa da utilização do esclarecimento como instrumento de combate ao preconceito, embora de formas distintas (CROCHÍK, 2006, p.78).

A forma como a maioria das pessoas lida com o preconceito lembra uma passagem de Adorno (1995b), em que o mesmo argumenta que Auschwitz só foi possível porque as pessoas foram indiferentes ao que acontecia com todas as outras. “A incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas” (p.134).

Adorno (1995b) destaca que a nossa indiferença e incapacidade para a identificação funcionam como dispositivos que dão livre passagem para práticas cruéis. Desse modo, torna-se necessário reforçar a importância que deve adquirir, na escola, o debate e a investigação das condições regressivas que conduzem,

desde cedo, nossas crianças a se identificarem com práticas preconceituosas. Quando o autor pensa em uma educação após Auschwitz tem como eixo duas preocupações: 1) uma educação infantil que se ocupe principalmente da primeira infância (quando a estrutura da personalidade está se formando). Segundo o autor, seria importante que os medos pudessem ser expressos, pois se reprimidos poderiam retornar sob a forma de violência; 2) uma educação voltada ao esclarecimento geral (intelectual, cultural e social) que possibilitasse a criação de um clima cultural e social contra a violência.

De acordo com Adorno (1995b) “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (p.121). Na medida em que todo caráter forma-se na primeira infância a educação, que tem por objetivo evitar a repetição, precisa se concentrar na primeira infância. O mais importante para evitar que tudo se repita “é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização” (p.127). Para ele, pessoas que se encaixam cegamente em grupos convertem a si próprias em material, tornando os outros iguais a coisas. O autor afirma que a frieza é um traço da constituição humana e que as pessoas são indiferentes em relação ao que acontece com as outras. Provavelmente, há milênios a sociedade “não repousa em simpatia”, mas na perseguição dos próprios interesses frente aos interesses dos demais.

Para Crochík (2006), a frieza é o componente necessário para suportarmos os conflitos e evitarmos a angústia de termos que nos identificar com aqueles que são excluídos,

> [...] angústia devida tanto à má consciência de sermos em parte responsáveis por tudo isso, quanto à possibilidade de esses excluídos nos refletirem: de nós, a cada momento, sermos passíveis de passarmos a ser também excluídos, mesmo porque não somos suficientemente diferentes nem daqueles que excluem, nem daqueles que são as suas vítimas (p.52-3).

Se existe algo que pode ajudar contra a frieza é o conhecimento dos seus pressupostos e de tentar trabalhar antecipadamente no plano individual contra esses pressupostos e que “a chance é tanto maior quanto menos se erra na infância, quanto melhor são tratadas as crianças” (ADORNO, 1995b, p.135). O autor argumenta que a criança é retirada da *primary community* (comunidade primária) de relações imediatas, protetoras e cheias de calor, frequentemente já no jardim-de-

infância. “A criança na escola experimenta pela primeira vez de um modo chocante e ríspido, a alienação; para o desenvolvimento individual dos homens a escola constitui quase o protótipo da própria alienação social” (ADORNO, 1995b, p.119).

No entanto, não se deve esquecer que a cultura não deve ser negada; se a forma pela qual ela dispõe seus instrumentos para a socialização é favorável ao estabelecimento de preconceitos, e se isso sugere que ela deva ser modificada para que eles parem de existir, vale procurar soluções para amenizar e diminuir a violência de sua prática. A adaptação para a sobrevivência, do indivíduo e da nossa cultura, pede por mecanismos que levem ao controle daquilo que não pode ser dominado.

Se for feita uma analogia entre oprimido-opressor e pessoa que sofre preconceito-preconceituoso lembraremos a distinção que Freire (1998) fez entre “*educação sistemática*, a que só pode ser mudada com o poder, e os *trabalhos educativos*, que devem ser realizados *com* os oprimidos, no processo de sua organização” (p.41). Para ele, a reflexão conduz à prática, e se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. “Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1998, p.38).

A escola, onde várias facetas do preconceito se manifestam, é um lugar privilegiado para discutir o assunto, e ações pedagógicas, com uma maior aproximação da realidade e das necessidades da criança, podem atenuar sua força.

> Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 1998, p.52).

Há, também, a necessidade de se realizar mais pesquisas sobre preconceito na pequena infância, pois de acordo com o levantamento bibliográfico (Anexo A) são poucos os estudos realizados cujo tema, geralmente, está relacionado à construção da identidade negra e ao preconceito racial na infância.

Neste levantamento em base de dados, um aspecto a ser considerado é a maneira como o conhecimento científico tem contribuído (ou não) para o desenvolvimento da questão da diversidade e do preconceito utilizado no contexto

educacional. Percebe-se uma tendência nas pesquisas realizadas de se investigar o preconceito racial e a de ouvir os adultos sejam eles pai, mãe, professor, diretor, outros. Percebe-se, ainda, que não são feitas análises nas relações entre sociedade, infância e escola, entendendo a criança como sujeito de direitos, tendo como eixo de suas investigações o registro das suas falas, buscando a interpretação de suas representações de mundo, com o objetivo de entender o processo de construção social da infância e o papel que a escola vem desempenhando diante desta modernidade. Neste sentido os estudos são raros, assim como os que se referem às atitudes preconceituosas na educação infantil.

4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

> Os diferentes métodos de pesquisa são necessários e importantes para atender e possibilitar a realização de investigações em diversas áreas do conhecimento. Os métodos não competem entre si, mas a natureza do estudo é que determina qual é o método mais indicado (ROSENTHAL, 1989, p.120).

O presente capítulo apresenta o tipo de abordagem e procedimentos realizados durante a pesquisa, além do instrumento para coleta de dados e descrição do campo.

Existem muitos desafios quando se trata de metodologias de investigação com crianças; um deles é encontrar procedimentos investigativos adequados para a especificidade de cada faixa etária; o outro está em trazer à tona o que decorre das relações que se estabelecem entre pesquisador e os pesquisados, principalmente quando se pensam nas diferentes linguagens que podem permear essas relações.

Tendo em vista as características desta tese, e para atingir seu objetivo, ***investigar as interações entre crianças, a fim de conhecer as tensões e possíveis atitudes preconceituosas entre elas,*** optei pela abordagem qualitativa, inspirada nos estudos etnográficos, propícia para conhecer a maneira de viver e as experiências das pessoas (atitudes, expressões, comportamentos).

4.1 Abordagem qualitativa

A pesquisa qualitativa se distingue pelo seu caráter dialógico, de construção e interpretação da realidade. Nessa modalidade de pesquisa, os sujeitos estudados se revelam nas suas próprias construções, no diálogo entre si, e interagem constantemente com o pesquisador (REY, 2002). De acordo com o autor, os diálogos e as reflexões que acontecem após o primeiro encontro são elementos importantes para o envolvimento dos sujeitos com a pesquisa, tornando-os elementos capazes de influenciar os rumos da mesma. “Esse tipo de pesquisa, que

se apóia na participação e no compromisso crescente de quem participa nela, há de ter um sentido para os participantes, sem o qual é pouco provável que se produza o tipo de informação de que necessitamos" (REY, 2002, p.59).

Em relação à produção do conhecimento na pesquisa qualitativa, o autor ressalta o caráter desorganizado, de complexa interação entre o conceitual e o empírico. A pesquisa qualitativa está mais orientada para a produção de ideias, sendo essencial a produção do pensamento e não o conjunto de dados.

Quanto à definição do problema de pesquisa, na abordagem qualitativa ele não precisa ser definido completamente no seu início, uma vez que dele não depende diretamente os momentos seguintes. Não representa necessariamente uma pergunta a ser respondida no final; ele representa só um momento no processo (REY, 2002).

Na pesquisa qualitativa o instrumento deixa de ser fonte de produção de dados e passa a ser fonte de produção de ideias; o que interessa ao pesquisador é a possibilidade de produzir interpretações e ideias e não o acúmulo de dados. Os instrumentos convenientes nesse tipo de pesquisa são: as frases a ser completadas, o desenho, as formas de relação de grupo, as situações de diálogos, os jogos, entre outros. "O uso dos instrumentos abertos facilita a expressão do sujeito em toda a sua complexidade e aceita o desafio que implica a construção de ideais e conceitos sobre a informação diferenciada que expressam os sujeitos estudados" (REY, 2002, p.81-82).

Os pesquisadores qualitativos estudam pessoas que fazem as coisas juntas nos lugares em que essas atividades acontecem. Os analistas geralmente distinguem os cenários de pesquisa experimental (laboratório) e os de pesquisa de campo (natural), de onde procede ao argumento de que a pesquisa qualitativa é naturalista.

> [...] a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN & LINCOLN, 2006, p.17).

4.1.1Pesquisas com crianças

> [...] a presença da criança na pesquisa não é nova; o debate sobre a condição em que ela toma parte na investigação científica é que é uma tendência recente, sendo esse provavelmente o último grupo dominado a ingressar nesse movimento de revisão dos modelos de pesquisa (CRUZ, 2008, p.17).

Nos últimos anos, vem sendo construída a ideia da criança capaz de estabelecer relações entre fatos, de se comunicar e de interagir com as pessoas à sua volta. Dentro de um contexto educacional, as falas das crianças são relevantes para nos ajudar a entender o que sentem, o que temem, e o que desejam na sua experiência educativa.

Como afirma Cruz (2008), a presença da criança na pesquisa científica não é nova; o que talvez seja recente é o debate sobre como ela toma parte na investigação. Ouvir crianças em pesquisas é uma prática de vários autores, de diferentes áreas do conhecimento, que integram grupos de pesquisa ligados a instituições nacionais e internacionais, que vêm buscando mais aprofundamento nas metodologias de pesquisa com crianças. Precursor da visão de que a criança deve ser ouvida, Janusz Korczak (1984) já publicava, em 1906, reportagens-entrevistas com as crianças marginalizadas de seu tempo. Sua destacada visão da infância ressaltou sua luta pelo respeito à criança e a seus direitos, e por sua vida e obra é considerado uma das fontes que inspirou o estabelecimento dos Direitos da Criança pela UNESCO.

É possível afirmar que a psicologia foi quem primeiro ouviu o que, como, e por que a criança pensa, graças à

> construção de diversos instrumentos que permitiram a existência dessa aproximação. As várias explicações presentes nas diversas abordagens psicológicas partem da premissa de que há um universo infantil que precisa ser explorado, compreendido, interpretado (SOUZA, 2010, p.8).

Rocha (1999) realizou um levantamento que mostra que as crianças são pouco ouvidas, prevalecendo as vozes dos adultos. A autora assinala que geralmente se realizam pesquisas <u>sobre</u> crianças e não <u>com</u> crianças, e para obter informações sobre os desejos, julgamentos, receios etc. destas recorrem-se aos adultos.

> [...] na verdade, a infância não é um campo de lacunas, silêncios e passividade, nem está correta a imagem social de criança predominante na pedagogia como a de alguém muito frágil. Estudos em psicologia e em psicolingüística têm apontado a riqueza das falas infantis como instrumento de constituição e veiculação de significações. São falas diferentes de formas adultas de linguagem, mas testemunhas de um processo muito significativo de desenvolvimento da relação entre pensamento e linguagem (OLIVEIRA, 2002, p.44-5).

Cruz (2008) afirma que “buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressuposto a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas” (p.13). Segundo a autora, algumas opiniões têm sido formadas no sentido de se reconhecer que as crianças, mesmo as pequenas, nas suas interações sociais, vão acumulando desejos, antipatias, medos, preferências etc. Conhecer os pontos de vista das crianças pode ajudar a entender as suas peculiaridades e experiências concretamente vividas em determinado contexto e momento histórico.

Outras áreas também têm contribuído, como por exemplo, a sociologia da infância, que no relato de autores como Corsaro (1985, 2003), Pinto e Sarmento (1997), Sarmento e Cerisara (2004) trazem novos pontos de vista para compreender a necessidade e importância de escutar as crianças. Esses pontos de vista indicam que é no campo das relações sociais que a criança cresce e se constitui como sujeito.

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tenha desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, maneiras de pensar, que se manifestam nos seus movimentos, nas suas ações, na sua fala, nas suas expressões, que foram construídas historicamente na cultura do meio social em que vive.

A criança constrói uma história pessoal, que se faz na cultura familiar, definida em função da classe social de sua família, do local onde habita, da cor da sua pele, do seu sexo, e das vivências sociais e culturais determinadas por esses fatores. Também, com seus pares, produz e divide uma cultura da infância, constituída por ideias, valores e formas peculiares de compreender a realidade. Por cultura da infância entende-se “a capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção” (SARMENTO, 2005, p.4).

Para melhor entendimento, penso ser necessário definir os termos: sujeito e cultura de pares. Com relação ao sujeito, existem vários significados e no dicionário Aurélio (1993)* o termo é definido como "o ser individual, real, que se considera como tendo qualidades ou praticado ações" (p.518). Na psicologia, Freud em toda sua obra empregou o termo sujeito uma única vez no texto "As pulsões e suas vicissitudes" (1915) justificando assim sua utilização:

> Embora o sentido seja claro, pode haver alguma confusão quanto ao emprego da palavra "sujeito". De modo geral, "sujeito" e "objeto" são empregados para designar, respectivamente, a pessoa na qual se origina uma pulsão e a pessoa ou coisa à qual ela se dirige. Aqui, porém, "sujeito" parece designar a pessoa que desempenha o papel ativo na relação – o agente (FREUD, 1915, in CABAS, 2009, p.37).

No que se refere ao termo cultura de pares, adotado por Corsaro, o mesmo foi usado para designar o grupo de crianças que passa a ajustar o próprio tempo com o ritmo cotidiano "como um 'ajuste' estável das atividades, das falsidades, dos valores e dos interesses produzidos e compartilhados pelas crianças nas interações recíprocas" (Corsaro, 2003, p.141), o que significa que as crianças estão em contato com a socialização muito mais do que os adultos pensam e compreendem.

4.1.2 Procedimentos metodológicos

Conforme já mencionado, para essa pesquisa optei pela abordagem qualitativa, propícia para conhecer a maneira de viver e as atitudes, expressões, comportamentos das pessoas.

Depois da opção pelo método, selecionei o local da pesquisa: uma escola municipal de educação infantil (EMEI), da cidade de São Paulo, que atende crianças de quatro a seis anos de idade, em período integral e parcial.

A minha identidade e o objetivo do estudo foram revelados ao grupo pesquisado desde o início. No primeiro encontro na instituição uma das professoras explicitou para as crianças qual seria o meu papel, os propósitos da pesquisa e a

---

* Referenciado como Ferreira, A. B. de H.

sua duração (durante o segundo semestre de 2010). Desde então, houve uma preocupação da minha parte de ser aceita por todos e de não me identificar com nenhum grupo de crianças em particular.

Foram longos períodos de observação e este período se fez necessário para que eu pudesse entender e validar o significado das ações dos (as) participantes, de forma que este fosse o mais representativo possível do significado que as próprias crianças dariam à situação interpretada.

Houve uma valorização da observação e, paralelamente, foram feitas interpretações, selecionando o que havia de mais significativo de acordo com os objetivos do estudo. Também foram utilizadas conversas informais no levantamento de fatos.

Optei por fazer um diário de campo onde foram registrados, logo após o término das observações, os acontecimentos e as minhas impressões. Evitei provocar alterações no ambiente e no comportamento das crianças observadas, registrando as falas, os gestos, as interações entre elas e com as professoras.

Foram realizados 16 encontros semanais, com as mesmas crianças, durante 04 meses, variando entre os períodos matutinos e vespertinos. A direção e a coordenação da EMEI assinaram o Termo de Consentimento para a Participação na Pesquisa (Anexo C e D) e os pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a participação das crianças (Anexo B). Também foi pedida a autorização das crianças para participarem da pesquisa. A identidade dos participantes foi mantida sob sigilo e todos os nomes que aparecem são fictícios.

A pesquisa foi realizada com 20 crianças (05 meninos e 15 meninas), entre quatro e cinco anos de idade. Havia 03 meninas com três anos que, segundo a diretora, foram matriculadas nesse grupo por não haver sala formada para essa faixa etária. Todos os participantes frequentavam a educação infantil pela primeira vez no ano de realização da pesquisa (2010) e estavam na escola há pelo menos 06 meses. A faixa etária escolhida justificou-se pela característica marcante desta fase que é a comunicação; a relação social fica mais articulada e surgem as preferências, simpatias e antipatias.

Pensei nas diversas formas de aproximação com as crianças e optei pela observação da rotina das mesmas, pois de acordo com Souza e Sato (2001), embora não existam regras, o trabalho de pesquisa deve contar com alguns rumos, como

> [...] perceber a cada momento as diversas “dicas” que o campo fornece, perceber as insistências, as contradições e as ambigüidades, estar atento aos diversos acontecimentos e ter paciência com a demora com que muitos deles passam a ser relevantes (p.8).

O primeiro dia de observação começou com uma conversa entre a pesquisadora e a diretora da EMEI que, apesar de conhecer o objetivo da pesquisa, quis relatar alguns fatos que estavam ocorrendo na instituição. Um deles dizia respeito a alguns conflitos entre as crianças devido à diversidade religiosa. Quando surge algum comentário sobre o assunto, há divergências entre elas gerando discussões. Segundo a diretora, já aconteceu uma conversa com os pais, mas não houve êxito; alguns até se recusam a autorizar a participação dos filhos em algumas festas, alegando serem festas religiosas diferentes da opção familiar. Ela também comentou que já solicitou ajuda para a Secretaria da Educação no sentido de se fazer um trabalho sobre preconceito religioso com as professoras e, posteriormente, com os pais das crianças, mas até o momento nenhuma resposta foi dada.

As observações foram realizadas nos diversos horários e espaços da instituição: na chegada, na hora do café, no almoço, na saída, no interior do prédio (salas, refeitório, banheiros) e na parte externa (parques, hortas, tanque de areia). No decurso dos acontecimentos, observei as interações que as algumas crianças estabeleciam com crianças de outras idades e também com os adultos

> [...] evidenciando um espaço de construção de brincadeiras, transgressões, linguagens e significados – espaço de estabelecimento de múltiplas relações, de construção e emersão de elementos da cultura infantil, de expressões e manifestações culturais das próprias crianças (PRADO, 2009, p.95).

4.1.2.1 Caracterização do campo

A Escola Municipal de Educação Infantil selecionada para esta pesquisa foi fundada em 1984. Está localizada na região central do município de São Paulo, numa área mista - comercial e residencial. Segundo a direção, tem capacidade para atender 115 crianças na faixa etária de quatro a seis anos, em período integral e parcial, sendo que a maioria permanece em período integral. No período da pesquisa (2010) eram 100 crianças matriculadas, três delas com três anos de idade. A maioria das crianças provém de famílias de baixa condição

socioeconômica, de uma grande diversidade religiosa, cujos responsáveis trabalham em prédios residenciais, comerciais e casas noturnas próximas à escola.

De acordo com o Projeto Pedagógico, a escola possui um quadro fixo de funcionários, composto por: 01 supervisora; 01 diretora; 01 assistente de direção; 01 coordenadora; 10 professoras; 07 agentes escolares: 01 agente de apoio (vigilante); 02 secretários; 01 merendeira; 03 auxiliares (limpeza, cozinha, saúde). Os educadores trabalham em turnos de seis horas; os auxiliares, a diretora e a coordenadora cumprem jornada de oito horas.

As professoras estão na faixa etária entre 25 e 40 anos, com exceção de uma delas, que tem 56 anos. Todas têm formação em pedagogia e algumas cursam pós-graduação na área de educação.

A escola é pequena, toda murada e conta com várias árvores plantadas ao redor. Na parte da frente há um amplo espaço onde os pais ou responsáveis podem aguardar a saída das crianças. Também localizados na parte frontal estão a quadra de esporte e o tanque de areia. Ao fundo, as demais dependências: 01 sala de direção; 01 sala de coordenação; 01 sala de secretaria; 01 sala de professores; 04 salas de aula; 01 refeitório; 01 cozinha; 01 despensa; 01 almoxarifado; 02 banheiros para adultos; 02 banheiros infantis; 01 quadra de esportes; 02 hortas; 01 espaçoso tanque de areia; 01 mini casa de madeira; 02 parques, com uma jaqueira cada. Em um desses parques há uma horta que é mantida pelas crianças do Estágio A; é um espaço agradável e muito bem cuidado tanto por parte das crianças como por parte da professora responsável por sua conservação.

Cada turma é denominada de Estágio (Estágio A - crianças com três, quatro e cinco anos; Estágio B - crianças com seis anos; Estágio C - crianças com seis anos). As salas contam em média, com 25 crianças cada, com mesas e cadeiras adequadas à faixa etária atendida; uma estante de livros; uma estante de brinquedos; uma mesa e uma cadeira para a professora, um quadro verde; um espelho pequeno. De forma geral, são muito pequenas e os vários móveis permitem pouca mobilidade das crianças e da professora.

A organização da escola é funcional e prática, resultado, inclusive, da boa gestão escolar. Estão ali presentes todos os recursos necessários ao atendimento da clientela, tanto no aspecto assistencial como no pedagógico.

Com relação às atividades diárias há uma *rotina semanal* para cada estágio, pré-determinada pela coordenadora e professoras, com regras que definem as ações, o uso dos espaços e tempos e o encontro das várias turmas de crianças na hora do parque. Tal situação remete à Ferreira (2004) que concebe esta padronização das atividades sociais como fornecedoras de

> um sistema classificatório dos diferentes contextos, relações e actores, bem como um conjunto de regras que permite aos participantes estruturarem as ações como elementos sequenciais das interações sociais. [...] é igualmente, um contexto que favorece desigualmente os diferentes poderes dos actores e que será por eles usado nas suas lutas e negociações (p.102).

Segundo a diretora, há grande preocupação com a participação da comunidade na vida escolar, em cumprimento ao determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996, Artigo 12). De forma geral, a maioria das famílias participava de reuniões, encontros e eventos promovidos pela instituição; no entanto, algumas se recusavam a participar e a autorizar a participação dos filhos em festas como Páscoa, festa junina e Natal, alegando serem festas religiosas diferentes da opção familiar.

Observei que a instituição como um todo (direção, coordenação, professores e profissionais de apoio) procura desenvolver a autonomia das crianças, desde as mais simples atividades (como, por exemplo, guardar os pertences na mochila, amarrar o tênis, beber água, servir-se nas refeições) até a escolha do livro e da história que será contada, pela própria criança, durante a roda de história.

Para a realização da pesquisa a diretora designou a sala da turma do Estágio A, que tem como responsável a professora Amélia, uma jovem senhora, com 20 anos de experiência na educação infantil.

No que se refere à rotina semanal para este estágio, observei que do ponto de vista teórico (Projeto Pedagógico) as atividades atendiam aos padrões de qualidade propostos para a educação infantil, mas do ponto de vista prático havia concentração em algumas atividades em detrimento de outras, como por exemplo, muito desenho, pintura, e pouca expressão corporal, dramatização.

4.2 Análise do material

Na pesquisa realizada, o levantamento dos fatos acabou se tornando pouco a pouco mais aberto à contribuição direta das crianças, mas mesmo assim foi difícil apreender todos os acontecimentos que se apresentaram durante a permanência em campo; por isso, centralizei meu foco naqueles em que participei diretamente ou que fui interlocutora.

O percurso de análise iniciou-se com a leitura e apreciação de cada observação, o que permitiu um olhar mais direcionado para as interações entre as crianças. O material foi organizado de acordo com as situações observadas que puderam ser agrupadas e transformadas em três categorias de análise. Na primeira, estão presentes as situações que envolvem as questões de gênero. Na segunda, as que envolvem as diferenças físicas significativas e na terceira, a diversidade religiosa.

As categorias temáticas emergiram a partir dos conteúdos que mais se destacaram procurando-se identificar atitudes, expressões, comportamentos que apresentaram certa tensão e intensidade nas interações entre as crianças.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

> [...] a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie (HORKHEIMER & ADORNO, 1985, p.11).

Neste capítulo, apresento os dados coletados e trago para a discussão alguns elementos de observação que sugerem a forma como o preconceito se manifestou nas interações entre os sujeitos de pesquisa. Apresento, também, exemplos que permitiram a compreensão dos tipos de situação elencados em cada categoria e que foram analisados a partir da reflexão do referencial teórico acerca do preconceito e da criança na educação infantil.

1ª Categoria: questões de gênero nas interações entre crianças

As crianças organizavam-se por gênero em várias situações. Na sala, estavam assim distribuídas: na parte da frente - três mesas com quatro meninas em cada uma; uma mesa com três meninas em cada uma (totalizando 15 meninas); no fundo - uma mesa com cinco meninos. A composição e disposição das mesas levaram-me a questionar as crianças e a professora. Algumas meninas disseram que gostavam de ficar sempre com as meninas; os meninos também disseram que gostavam de ficar só com os meninos. A professora comentou que o arranjo da sala foi feito pelas próprias crianças, uma vez que tinham liberdade para escolher com quem sentar e realizar as atividades. Explicou que a instituição como um todo (direção, coordenação, professores e auxiliares) preza pelo desenvolvimento da autonomia das crianças acatando, sempre que possível, suas escolhas e decisões, e segue as metas de qualidade apontadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). De acordo com o documento,

> Nos atos cotidianos e em atividades sistematizadas, o que se recomenda é a atenção permanente à questão da independência e autonomia. O exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e de autogoverno. [...] Podem-se criar situações em que as crianças fazem suas escolhas entre várias opções, em locais distintos ou no mesmo espaço (BRASIL, op. cit., v.2, p.39).

Os comentários da professora justificaram a organização por gênero, mas não a falta de intervenção de sua parte. Talvez ela não reconheça a instituição como participante da construção da identidade de gênero e que essa construção inicia-se desde as primeiras relações da criança no ambiente da educação infantil, onde a vida coletiva favorece as interações em grupo recebendo, constantemente, influências das condições socioculturais, e seu ambiente pode ser um espaço propício para amenizar a desigualdade de gênero. Para isso, o (a) professor (a) deve ter consciência deste potencial, para desse modo repensar sua prática educativa.

Com relação às atividades diárias havia uma rotina semanal pré-determinada composta por: Cantoria e brincadeiras; Expressão corporal; Exploração do ambiente; Dramatização de papéis; Espaços diversificados; Linguagem digital; Leitura de história; Linguagem oral e comunicação; Linguagem plástica.

Cantoria e brincadeiras: a atividade tinha como objetivo promover a interação entre as crianças por meio de cantigas e brincadeiras, mas a maioria preferia brincar sozinha ou sempre com as mesmas, e se organizava por gênero.

A falta de interação por parte de algumas crianças lembrou-me Oliveira (1993) quando afirma que segundo Vygotsky (1896–1934)são as interações sociais que fornecem a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.A autora afirma que este desenvolvimento constitui-se um processo de transformação, pois

> primeiramente o indivíduo realiza ações externas que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos à suas próprias ações e assim desenvolve os seus processos psicológicos internos (p. 10).

Expressão corporal: apesar da sala ser pequena, a atividade era muito apreciada pelas crianças que aproveitavam para movimentar o corpo. Os meninos formavam um grupo e dançavam entre si; por sua vez, as meninas também formavam pequenos grupos e dançavam entre si. Isso acontecia repetidamente entre as crianças, sem que houvesse sugestão ou imposição por parte de alguém. A falta de convivência entre meninos e meninas impedia que novas experiências ocorressem entre eles e que novos hábitos, atitudes e valores fossem adquiridos, proporcionados pela interação entre os gêneros.

Exploração do ambiente: tinha por finalidade cuidar de uma horta localizada do lado de fora da sala; era realizada com bastante interesse pelas

crianças, desde que não houvesse mistura de gênero. Ao dar início à atividade os meninos diziam que não queriam as meninas junto com eles; as meninas também diziam que não queriam os meninos junto com elas. Observei que a professora nunca perguntava o motivo pelo qual as crianças não queriam a mistura de gênero, acatando sempre a decisão das mesmas. Tal atitude levou-me a pensar sobre a sua falta de intervenção: estava ajudando as crianças a desenvolver sua autonomia? Não tinha tempo para discutir questões de gênero com as crianças, pois a rotina semanal era extensa e tinha de ser cumprida? Dialogar com as crianças não era uma prática adotada pela instituição? Dialogar com as crianças não fazia parte da sua prática pedagógica? Essas questões mostram a relevância da qualidade dos relacionamentos estabelecidos nos grupos sociais para o desenvolvimento da criança, pois de acordo com Silvares e Melo (2010)

> Hoje é amplamente reconhecido que a forma como as relações sociais são estabelecidas e desenvolvidas na escola, seja com adultos significativos para a criança, seja com os seus professores, ou com seus pares, tem um impacto marcante no desenvolvimento futuro da criança (p.101).

Dramatização de papéis: acontecia uma vez por semana e a encenação de um casamento era a preferida entre as crianças. A escolha dos personagens (noivo, noiva e padrinhos) era feita por elas mesmas, mas a dos atores era feita pela professora, por meio da lista de presença. Segundo ela, esse critério evitava que algumas crianças sempre participassem da atividade e outras não. A interação entre meninos e meninas só acontecia durante a encenação e após o seu término a organização por gênero voltava a prevalecer. Provavelmente, esses meninos e meninas reproduziam o que foi disseminado na cultura construída pelo adulto. Segundo Louro (1997), “[...] as crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola” (p.56).

Nas refeições, os meninos sentavam juntos e só se relacionavam entre si; o mesmo acontecia com as meninas; no entanto, elas (em maior número) se relacionavam com todas as meninas da sala. O fato da professora nunca ter perguntado o porquê daquela organização me permitiu inferir que talvez ela não acreditasse na capacidade das crianças de perceber a situação e discutir sobre ela. Nesse sentido Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) comentam que as crianças

> quando têm oportunidade para examinar as suas experiências de aprendizagem, envolvem-se em diálogos que lhes permite discutir ideias e confrontar pontos de vista diversos sobre a mesma realidade, desenvolvendo assim a sua capacidade de compreender a si mesmo (p.126-127).

A organização por gênero acontecia, também, no parque livre e pode ter dois pressupostos: a autonomia que as crianças tinham de escolher com quem brincar, e a falta de intervenção da professora. Quanto à falta de intervenção, acredito que ela não ocorria devido ao horário do parque coincidir com o de descanso da professora, fazendo com que as crianças permanecessem sob a supervisão de duas agentes escolares. No entanto, merece ser destacado que a organização por gênero só acontecia na turma do Estágio A, ou seja, meninos e meninas das outras turmas interagiam entre si. Perguntei para as crianças por que isso acontecia e as respostas da maioria foram: Nós gostamos de brincar só com meninos (Alberto); As meninas não sabem jogar bola (Jonas); Nós gostamos de brincar só com as meninas (Soraia); Os meninos são muito estúpidos para brincar com a gente (Camila). As exceções foram as respostas de Lia e Vânia: “Eu não brinco com os meninos porque o meu pai não quer” (Lia); “Eu prefiro brincar sozinha” (Vânia).

A resposta e a postura de Lia chamaram minha atenção, uma vez que ela não brincava com ninguém e falava o tempo todo sozinha. Ao ser convidada a participar de alguma brincadeira com as outras crianças repetia sempre a mesma frase: “Eu não quero brincar”. Se a professora sugerisse algum tipo de brincadeira que incluísse os meninos dizia que o pai não queria que ela brincasse com eles. Segundo a professora, os pais de Lia preferem que ela brinque sozinha; solicitam, também, que se alguma atividade tiver de ser realizada com a presença dos meninos que ela deixe de participar. Durante o período de realização da pesquisa a professora sempre atendeu a solicitação da família de Lia, provocando em mim algumas indagações: por que a professora de uma instituição pública atendia a um pedido que feria os princípios da educação infantil? Será que o pai de Lia supunha que a aproximação entre meninos e meninas oferecesse algum tipo de ameaça à filha? O que significava para Lia a professora atender ao pedido de seu pai: consideração, prestígio, regalia perante as outras crianças?

Certa manhã, enquanto todos brincavam no parque, Lia permanecia isolada perto do portão de entrada da EMEI. Ficava sempre ali observando a rua,

como se esperasse a chegada de alguém. Outra turma de crianças também estava no parque e um dos meninos, tocando em um dos seus braços, a convidou para brincar de pega-pega. Lia começou a chorar e a gritar dizendo: “O meu pai não quer que eu brinque com os meninos”. Gritava tão alto que as professoras, a diretora e a coordenadora correram em sua direção para saber o que estava acontecendo. Lia foi levada para a diretoria e a coordenadora pediu que todos retornassem para as salas. Quando cheguei à sala do Estágio A percebi que as crianças estavam assustadas e agitadas, querendo saber por que Lia tinha sido levada à diretoria. Pensei que a professora fosse fazer uma roda de conversa e falar sobre o que tinha ocorrido no parque, mas isso não aconteceu; também não manifestou qualquer tipo de interesse em saber o que as crianças estavam pensando sobre o assunto. Seu silêncio pode ser interpretado de duas maneiras: primeiro, não querer expor uma questão familiar; segundo, ao se calar acaba, implicitamente, calando as crianças. Mas por que isso acontece? Sekkel (2006) afirma que a grande maioria dos profissionais que trabalha com crianças tem uma postura de não deixar que as mesmas se manifestem em relação a assuntos que lhes dizem respeito. Também comenta que quando os professores aprenderem a ouvir as crianças ocuparão o lugar de parceiros, mas que esse aprendizado não é “ tão simples quanto parece à primeira vista. É preciso estar atento, pois aquilo que não aprendemos a fazer (ouvir as crianças) não está dado, precisa ser construído no dia-a-dia” (p.121). E qual o significado desse silêncio para a relação entre meninos e meninas? O silêncio da professora pode significar que os conflitos e os desacordos do cotidiano não devem ser compartilhados e discutidos, apenas aceitos, e que a organização por gênero deve ser mantida, conforme Lia demonstrou. Para as crianças, ela é o adulto referência entendida como uma figura significativa, pois constitui com elas um relacionamento compartilhado de emoções, reações, atitudes e comportamentos que se repetindo e transformando-se no dia-a-dia, poderão vir a consolidar-se como prática socialmente aceita. A atitude da professora vai de encontro ao desafio que se impõe na atualidade: expandir com qualidade a educação infantil e combater a desigualdade considerando as diferenças, inclusive as de gênero. Segundo Oliveira-Formosinho e Lino (2008) “[...] O desafio é o de as ouvir no que têm a nos dizer e o de escutar, isto é, tornar as suas falas centro de compreensão dos contextos educativos e da sua transformação” (p. 70).

A organização por gênero parecia ser algo naturalizado nas interações, uma vez que não havia qualquer tipo de resistência e/ou tentativa de mudança por alguma das partes, explicado, talvez, pela idade das crianças. Conforme dito anteriormente, a faixa etária escolhida para a pesquisa (quatro e cinco anos) justificou-se pela característica marcante desta fase que é a comunicação; a relação social fica mais articulada e surgem as preferências, simpatias e antipatias. Os meninos tendem a formar grupos e interagir entre eles; o mesmo acontece com as meninas. A questão cultural também exerce influência na separação entre gêneros. Freud descreveu esta fase como período de latência que, segundo a teoria psicanalítica, tem origem no declínio do complexo de Édipo. Laplanche e Pontalis (2001), explicam que é o "período que vai do declínio da sexualidade infantil (aos cinco ou seis anos) até o início da puberdade, e que marca uma pausa na evolução da sexualidade" (p.263). Após a fase fálica, meninos e meninas modificam a forma de se relacionar afetivamente com os pais e focalizam suas energias nas interações sociais que começam a estabelecer com outras crianças. Durante esse período, os anseios sexuais diminuem e muitas coisas que a criança fazia e conhecia são abandonadas e esquecidas. Após perceber as diferenças biológicas sexuais, a libido sexual adormece e a criança usa sua energia para o fortalecimento de seu ego. Sua sexualidade centra-se em atividades e aprendizagens intelectuais e sociais, estabelecendo vínculos de amizades que irão fortalecer a identidade sexual de ambos, ou seja, as características femininas e masculinas. Começa a ter novos referenciais de identidade, como por exemplo, os professores, forma grupos de iguais e intensifica o relacionamento entre crianças do mesmo sexo (MUSSEN, 1987).

Com relação à questão cultural, estudos realizados por Felipe (2001, p.62) sobre a formação de meninos e meninas, na primeira metade do século XIX no Brasil, mostraram que a educação das meninas era marcada pela preocupação em cercear o corpo, bem como em controlar as manifestações dos sentimentos e afetos, por meio de um rígido controle de comportamentos sociais. A masculinidade dos meninos estava baseada na coragem física, no trabalho, na competitividade e no sucesso. A desigualdade de gênero, os estereótipos dos papéis sexuais e os comportamentos pré-determinados são construções culturais que existem nas relações dos adultos e que exercem determinação sobre a criança. Nessa perspectiva, para Finco (2008), a função social assumida pela escola, nas suas

múltiplas relações escolares, revela a naturalização das diferenças de gênero instituídas social e historicamente entre meninos e meninas, construídas ao longo do tempo.

Segundo Scott (1995), gênero pode ser entendido como um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana. É a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres.

Louro (1997) afirma que entre os múltiplos espaços e as muitas instâncias nas quais se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é o campo mais eficaz e persistente, pois atravessa e constitui a maioria de nossas práticas parecendo, quase sempre, muito natural. A autora afirma que professores atuam, ainda hoje, com uma expectativa de interesses e desempenhos distintos entre seus grupos de alunos. São muitas as pesquisas que apontam que a escola possui mecanismos sutis que constroem e mantém as desigualdades entre os sexos, porém não se sabe como essa construção aparece na escola de educação infantil.

A análise dos fatos permitiu inferir que as interações entre as crianças poderiam ter sido aproveitadas para se construir uma relação de igualdade e de respeito entre os gêneros; no entanto, essa construção foi impossibilitada, talvez, pela falta de intervenção da professora. Nesse sentido, torna-se indispensável “[...] o papel do (a) professor (a) na construção de atitudes, procedimentos e valores que contribuem para a formação de sujeitos humanos, por meio de diferentes maneiras de trabalhar no dia-a-dia [...]” (FARIA & DIAS, 2007, p.17). Segundo os autores, é preciso que os (as) professores (as) que trabalham na educação infantil articulem os vários elementos da Proposta Pedagógica ao seu fazer cotidiano.

A intervenção do (a) professor (a) é fundamental, pois pode contribuir para que meninos e meninas vivenciem experiências entre si e adquiram novos hábitos, atitudes, valores, pois é desta forma que os seres humanos se integram na história e na cultura de uma determinada forma de organização social (ABRAMOWICZ, 1995). As interações traduzem-se por atividades diárias que as crianças realizam com a companhia de outras crianças sob a orientação de um professor. A partir da compreensão de que estas situações contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil é possível o (a) professor (a) e

demais profissionais da educação infantil redimensionar a sua prática pedagógica e re-significar o papel da interação

> É importante que os/as docentes que trabalham na educação infantil tenham consciência do potencial que o ambiente coletivo de educação tem para possibilitar a convivência entre a diversidade e repense desse modo, suas práticas educativas. A discussão das questões de gênero na educação infantil se traduz na possibilidade de uma educação mais igualitária, que respeite a criança na construção de sua identidade e que favoreça, desde as primeiras relações, a constituição de pessoas sem práticas sexistas. Demandam a incorporação de práticas educativas que introduzam conscientemente, como estratégia de socialização a meta de igualdade de gênero (FINCO, 2008,p. 2).

A falta de intervenção por parte do (a) professor (a) pode reforçar a desigualdade de gênero entre as crianças uma vez que a escola, através de suas práticas sociais, transmite e reproduz valores e comportamentos considerados adequados, formando sujeitos masculinos e femininos. Nesse sentido, Louro (2000) nos alerta para a necessidade de sabermos como são produzidas as diferenças e que efeitos elas têm sobre os sujeitos.

> Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer do cotidiano escolar. Atentas aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos e usados - portanto não são concebidos - do mesmo modo por todas as pessoas (p 59).

A construção de identidades de gênero que permeia toda a sociedade é refletida na escola, e segundo Vianna e Ridenti (1998) o preconceito de gênero que afeta meninos e meninas no espaço escolar tem base em um sistema educacional que reproduz as estruturas de poder, de privilégios de um sexo sobre o outro. De acordo com os autores, em alguns momentos, os procedimentos pedagógicos contribuem para a superação dos preconceitos de gênero, mas em outros são meios que reforçam o estigma.

> A análise da escola como um espaço de práticas e de relações de gênero que podem produzir estereótipos e preconceitos, mas também resistências, novos valores e atitudes, talvez nos ajude a estabelecer um distanciamento crítico que permita enxergar para além das visões dominantes sobre as relações entre homens e mulheres e sobre os significados masculinos e femininos presentes em nossa sociedade (VIANNA E RIDENTI, 1998, p.103).

Conforme já mencionado, quando da época da realização da pesquisa a maioria das crianças frequentava a pré-escola pela primeira vez e algumas demonstravam dificuldades em conviver naquele espaço repleto de diversidade. De

acordo com Ferreira (2002), na instituição, e nas ações sociais ali desenvolvidas, a infância é socialmente construída pelas crianças e pelos adultos, pois no quotidiano vão se constituindo como grupo social, negociando as suas diferentes posições sociais de idade, gênero, poder, classe social. Se a instituição tem por objetivo que as crianças convivam e respeitem o diferente é preciso que todos os profissionais que nela atuam compreendam o significado da diversidade e construam conhecimentos necessários ao trabalho pedagógico nessa perspectiva, considerando que o indivíduo se faz num jogo de relações com outros indivíduos ou grupos.

2ª. Categoria: diferenças físicas significativas

Apresento a seguir três situações que foram reunidas nessa categoria por terem em comum a falta de identificação dos colegas para com as crianças com diferenças físicas significativas.

1ª. Situação:

A leitura de história era uma atividade muito apreciada pelas crianças. A professora escolhia e lia uma história, que após o término era contada novamente

na sala havia duas crianças que interagiam pouco com as demais: Larissa, só falava com a professora; Caio gaguejava e raramente se expressava.

Certo dia, Larissa foi escolhida para contar a história, mas a professora disse: vamos chamar a Larissa, mas como ela não fala só segurará o fantoche e eu contarei a parte dela. A situação se repetiu quando Caio foi o escolhido. As duas crianças aceitavam a determinação da professora, sem manifestar qualquer tipo de contrariedade. Sempre que a atividade era proposta as crianças diziam: a Larissa não fala, não pode contar a história; a gente não entende nada quando o Caio fala.

A não manifestação por parte de Larissa e Caio tinha se tornado algo corriqueiro entre as crianças, o que me fez pensar sobre o assujeitamento dessas crianças. Segundo Orlandi (1988) dá-se o nome de assujeitamento ao processo de

preexistente e faz uso dele a partir de regras também preexistentes. O que chama a atenção nessa perspectiva é o enorme reducionismo que sofre o sujeito, enquanto participante de uma situação, assumindo as estruturas próprias de uma instituição. Na situação de Larissa e Caio os dois assujeitaram-se, ou seja, assumiram a regra preexistente de que não podiam se manifestar, mas por quê? Medo de serem desqualificados pelos colegas e/ou pela professora? Permitiam que algumas crianças fossem seus locutores? Conformismo com a delimitação dos seus discursos?

Pode-se pensar que houve a intenção por parte da professora de incluir Larissa e Caio na atividade, respeitando os limites de cada um; no entanto, a tentativa de inclusão pode ter repercutido, para as outras crianças, como uma forma de exclusão. Ela poderia ter aproveitado a situação para conversar sobre a dificuldade que algumas pessoas têm em se comunicar, mas que não as impede de se relacionar e de participar das atividades. É importante que o professor tenha a intenção de planejar suas ações pedagógicas em função da inclusão, considerando que cada criança é um ser único, e promover intervenções pedagógicas elaboradas a partir das necessidades destes educandos. Deste modo, estará contribuindo para que a escola não seja um instrumento de reprodução de preconceitos, mas de promoção e valorização das diversidades, pois ela é um caminho propício para um mundo sem intolerância. Spazziani (2003, p.73) afirma que [...] “a prática pedagógica é entendida como prática social que oportuniza, através da ação mediada entre professor e alunos, relacionar os processos sociais aos processos psicológicos”.

Larissa e Caio podem ter vivido as situações descritas como impedimento e falta de identificação da professora e dos colegas para com eles. A situação faz lembrar Adorno (1995b) quando argumenta que Auschwitz só foi possível porque as pessoas foram indiferentes ao que acontecia com todas as outras. “A incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas” (p.134). O autor, em suas considerações sobre os riscos de Auschwitz se repetir, não está prevendo o retorno do nazismo nos padrões do que houve na Alemanha, mas considera o quanto algumas atitudes preconceituosas podem impor dor e sofrimento. A indiferença e incapacidade para a identificação funcionam como dispositivos que dão livre passagem para práticas cruéis (ADORNO, 1995b). Segundo o autor, enquanto o outro é “estranho” não há

identificação com ele, por isso é importante trabalhar a questão da incapacidade de identificação para que a barbárie não ocorra.

2ª. Situação:

Bernardo, de cinco anos, com paralisia cerebral, pertencia a outra sala, mas frequentava o parque no mesmo horário da turma do 1º. Estágio A. Ficava sozinho no tanque de areia, sem nenhum brinquedo, sempre olhando para as outras crianças que raramente tentavam algum tipo de contato com ele. Quando isso acontecia, ele desviava o olhar para um canto qualquer, evitando a interação. Essa situação perdurou por vários dias até eu perguntar para as crianças por que não brincavam com o Bernardo e a resposta de Anderson foi que ele não brincava, só ficava sentado. Jonas comentou que Bernardo não ficava de pé, como podia jogar bola?

Quando perguntei para a professora de Bernardo por que ele ficava sozinho no tanque de areia, no mesmo horário da turma do 1º. Estágio A e não interagia com ninguém, respondeu que como ele não conseguia acompanhar a aula era melhor ficar fora da sala para não atrapalhar as outras crianças; quanto à falta de interação, comentou que por ser maior do que as crianças do 1º. Estágio poderia machucá-las. A expressão sozinho refere-se literalmente ao seu significado, uma vez que a professora depois que o deixava no tanque dirigia-se para outra área da instituição só retornando mais tarde para conduzi-lo ao refeitório ou à sala de aula, antes da saída. As outras crianças também brincavam no tanque de areia, mas pareciam indiferentes à presença de Bernardo, que observava a tudo o que acontecia a sua volta. Muitas vezes, parecia que entendia a indiferença delas, mas por ter dificuldade de locomoção e de expressão não demonstrava qualquer tipo de reação. Certa manhã, Bernardo, como de costume, estava sentado no tanque de areia e olhava insistentemente para Camila (que também estava no tanque de areia, mas longe dele) que escavava com uma pá de plástico. De repente, esticou uma das mãos e emitiu um som, como se pedisse o brinquedo. Camila continuou brincando e Bernardo emitiu o som novamente. Perguntei para Camila se poderia emprestar a pá e ela respondeu que sim e atirou a pá na direção da cabeça dele, espalhando areia em seus olhos. Sugeri que se aproximasse de Bernardo e entregasse a pá em suas mãos; depois de muito insistir ela aceitou a sugestão. Perguntei por que jogou o

brinquedo ao invés de entregá-lo e Camila respondeu: “eu tenho medo dele”. Perguntei por que tinha medo e ela respondeu: “ele é estranho”.

Bernardo (que prestava atenção a tudo o que estava acontecendo) esticou as mãos, devolveu a pá, sorriu e disse “*bigado”*. Das várias crianças que presenciaram a cena, uma comentou: “*eu não sabia que ele falava”* (Helena). A professora de Camila (que também presenciou a cena) aproximou-se e disse que a hora do parque tinha terminado. Ao chegar à sala, pensei que ela fosse comentar sobre o que tinha acontecido no tanque de areia, mas não houve qualquer menção sobre o assunto.

As falas de Camila (eu tenho medo dele; ele é estranho) me fez pensar sobre do quê ela tinha medo? O que significava para ela ser estranho? Será que só ela sentia medo ou era um medo de todos? Possivelmente o seu medo era o medo da exclusão, de ao falar com Bernardo tornar-se também uma excluída do grupo; medo do contágio osmótico, da “contaminação” pelo convívio (AMARAL, 1998). Talvez ela tivesse consciência do medo e expressasse o medo de todos, já que não se aproximavam de Bernardo, pois a professora o excluía das atividades e o considerava incapaz, ou seja, a convivência entre eles era impedida por barreiras atitudinais, que de acordo com Amaral (1998) são

> [...] anteparos interpostos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais (p.17).

Quanto à expressão “ele é estranho” Freud (1988) conceitua o estranho como sendo aquela categoria do assustador que lembra o que é conhecido e há muito familiar. O que tememos no estranho não é o que desconhecemos, mas o familiar ao qual ele nos lembra, ou seja, aqueles conteúdos reprimidos e que não queremos reconhecer em nós mesmos; é o mecanismo de projeção que é em geral acionado, utilizado pelo ego. Mecanismo de projeção foi o nome adotado por Freud para apresentar os diferentes tipos de manifestação que as defesas do Ego podem apresentar, já que este não se defronta só com as pressões e solicitações do Id e do Superego, pois aos dois se juntam o mundo exterior e as lembranças do passado. Quando o Ego está consciente das condições reinantes, consegue sair-se bem das situações sendo lógico, objetivo e racional, mas quando se desencadeiam situações que possam vir a provocar sentimentos de culpa ou ansiedade, o Ego perde as três

qualidades citadas. É quando a ansiedade-sinal (ou sinal de angústia), de forma inconsciente, ativa uma série de mecanismos de defesa, com o fim de proteger o Ego contra uma dor psíquica iminente. O mecanismo de projeção é acionado quando o Ego não aceita reconhecer um impulso inaceitável do Id e o atribui a outra pessoa. No sentido propriamente psicanalítico, o mecanismo de projeção é a operação pela qual o sujeito expulsa de si e localiza no outro (pessoa ou coisa) qualidades, sentimentos, desejos e mesmo objetos que ele desconhece ou recusa nele (LAPLANCHE & PONTALIS, 2001).

O contato com o diferente pode mobilizar diversos sentimentos: medo, curiosidade, rejeição, pena, amor, ódio, desprezo. Por esse motivo alguns mecanismos de defesa acabam sendo ativados para podermos suportar a vivência. Todos nós os utilizamos em nossa vida cotidiana para nos defender de perigos internos ou externos, reais ou imaginários. Os mecanismos de defesa são necessários para suportarmos as angústias; o problema é quando sua utilização, como forma de enfrentar a realidade, se torna uma violência contra o outro. A reação e a fala de Camila parecem indicar uma atitude preconceituosa para com Bernardo, uma vez que o contato com ele mobilizou nela alguns sentimentos, como medo e rejeição, remetendo-nos à Amaral (1998) que define preconceito como uma atitude favorável ou desfavorável, anterior ao conhecimento. A esse respeito Crochík (2006) afirma que o que leva o indivíduo a ser ou não preconceituoso pode ser encontrado no seu processo de socialização, uma vez que a manifestação do preconceito é individual, mas surge no processo de socialização como resposta aos conflitos gerados.

Camila aderiu a um preconceito existente, ou seja, Bernardo era diferente daquilo que deveria ser e as suas características não eram valorizadas. É possível que ela percebesse o preconceito do qual Bernardo era alvo e se sentisse ameaçada e com receio da “contaminação” (AMARAL, 1998), mediante a qual se ela se aproximasse dele seria julgada a partir do mesmo olhar que o discriminava. Segundo Crochík (2006) “[...] há algo que impede o indivíduo preconceituoso de ter experiências espontâneas com os diversos objetos de preconceito e refleti-las” (p.77).

As afirmações de Freud (1988) e Crochík (2006) levam a pensar sobre o preconceito no contexto educacional onde ele se manifesta sob diferentes formas. Sua compreensão requer investigação teórica e desenvolvimento de pesquisas

empíricas na tentativa de identificá-lo nas práticas escolares, de entender os mecanismos que levam o indivíduo a desenvolvê-lo e indicar eventuais caminhos para atenuá-lo. Isso se justifica pelo fato de as crianças, ao serem questionadas sobre alguns acontecimentos, não saberem explicar os motivos das suas atitudes.

Se o preconceito não é inato, a criança poderia perceber que o outro é diferente e se relacionar com ele. No entanto, essa percepção é dificultada, pois é sob a forma de ameaça que o preconceito é introjetado. Incorporamos os objetos, aos quais devemos reagir preconceituosamente, através de nossas relações com pessoas das quais dependemos, e isso ocorre por medo do que poderia acontecer se assim não o fizéssemos (CROCHÍK, 2006).

Segundo Adorno (1995b) a educação infantil deveria se ocupar principalmente da primeira infância (quando a estrutura da personalidade está se formando); seria importante que os medos pudessem ser expressos, pois se reprimidos podem retornar sob a forma de violência. O episódio com Bernardo exprime exatamente as afirmações do autor, uma vez que ao atirar a pá Camila cometeu um ato de violência contra ele.

A escola, onde várias facetas do preconceito se manifestam, é um lugar privilegiado para discutir o assunto; no entanto observei que, durante o período de realização da pesquisa, a professora do Estágio A não discutia a questão da deficiência com as crianças. Sua omissão em falar sobre o que aconteceu no tanque de areia pode supor que ela manifestasse preconceito em relação ao Bernardo e que essa atitude se reproduzia entre as crianças. Pode-se supor, também, que ela tinha receio de expor os seus medos, suas fragilidades e os da própria equipe pedagógica. É comum que os preconceitos façam parte do cotidiano escolar, pois mesmo quando as pessoas são contra os preconceitos, elas podem praticá-los e transmiti-los (ITANI, 1998). “A intolerância, por exemplo, é a atitude que responde pela vontade de eliminar o outro, ou é a própria negação da existência do outro, que é diferente (ITANI, 1998, p.128).

Trabalhar o preconceito presente no corpo docente da escola requer, antes de tudo, que os dados da prática escolar sejam aceitos para poder compreendê-la. Requer, ainda, a prática do diálogo, a perda do medo do confronto, de contradizer alguém, características da vida escolar.Crochík (2006) explica que uma maneira de se lidar com o preconceito é permitir que se fale dele e sobre nossos medos, nossas fragilidades. Embora haja consenso sobre a necessidade do

debate sobre o preconceito, há também certa resistência em se discutir o tema, uma vez que

> [...] a política do silêncio e a crença na inerência do preconceito como inevitável à constituição do indivíduo contrariam a tentativa da utilização do esclarecimento como instrumento de combate ao preconceito, embora de formas distintas (p.78).

3ª. Situação:

Vânia, de quatro anos, tinha uma diferença significativa em relação às outras crianças. Frequentemente se recusava a fazer as atividades propostas pela professora e não interagia com as outras crianças. Ficava o tempo todo isolada da turma, tanto na sala como no parque livre. Perguntei para as crianças por que não convidavam Vânia para brincar e algumas disseram que ela era muito fraquinha e podia cair. Segundo a professora, Vânia era uma criança que teve sérios problemas emocionais e como decorrência deles tinha um comprometimento cognitivo. Era uma criança diferente das outras no aspecto físico, por ser muito pequena para a idade, muito magra e muito fraca. Disse, também, que nada podia ser feito, uma vez que a família, muito humilde, preferia não falar no assunto e que ela brincasse sozinha. Vânia foi rotulada, tanto pelas crianças quanto pela professora, como pequena, magra e fraca. Das poucas vezes em que manifestou interesse em participar das brincadeiras propostas foi rejeitada pelas crianças de uma maneira indiferente e fria, sem qualquer tipo de intervenção por parte da professora. A frieza das crianças lembra Crochík (2006) ao afirmar que ela é o componente necessário para suportarmos os conflitos e evitarmos a angústia de termos que nos identificar com aqueles que são excluídos,

> [...] angústia devida tanto à má consciência de sermos em parte responsáveis por tudo isso, quanto à possibilidade de esses excluídos nos refletirem: de nós, a cada momento, sermos passíveis de passarmos a ser também excluídos, mesmo porque não somos suficientemente diferentes nem daqueles que excluem, nem daqueles que são as suas vítimas (p.52-53).

Adorno (1995b) afirma que se existe algo que pode ajudar contra a frieza é o conhecimento dos seus pressupostos e de tentar trabalhar antecipadamente no plano individual contra esses pressupostos e que “a chance é tanto maior quanto menos se erra na infância, quanto melhor são tratadas as crianças” (p.135). O autor argumenta que a criança é retirada da *primary community*

(comunidade primária) de relações imediatas, protetora, frequentemente já no jardim-de-infância. De acordo com o autor, “A criança na escola experimenta pela primeira vez de um modo chocante e ríspido, a alienação; para o desenvolvimento individual dos homens a escola constitui quase o protótipo da própria alienação social” (p.119).

A falta de intervenção da professora me fez refletir sobre a importância que a escolarização exerce na constituição social dos indivíduos, uma vez que

> Nas suas formas de viver, de sentir, de pensar, de se constituir como pessoa, como indivíduo, as crianças são convidadas a se inserir em uma dimensão atravessada por uma complexa rede de elementos que a constituem em âmbitos sociais, institucionais, psicológicos, pedagógicos, políticos, dentre outros (SOUZA, 2010, p.9).

3ª. Categoria: diversidade religiosa

Conforme dito anteriormente, um dos aspectos sociais dessa EMEI é a diversidade de crenças religiosas da população atendida que, segundo a diretora, tem gerado intolerância e alguns conflitos na convivência entre as crianças, no que diz respeito à superação de preconceitos ligados à diversidade religiosa. Das várias situações observadas destaco duas que ocorreram no parque e na sala de aula, respectivamente.

1ª. Situação:

Certa manhã, enquanto as crianças brincavam, Jonas se dirigiu a mim e perguntou o que eu estava usando no pescoço. Respondi que era um crucifixo e Tomás, que estava próximo, disse que a mãe dele falou que usar crucifixo é pecado. Jonas ficou nervoso e alterando a voz disse que a mãe de Tomás não sabia de nada. Os dois começaram a brigar até a chegada da professora que os separou e pediu que se desculpassem um ao outro. Ao retornar para a sala, Tomás voltou ao assunto, Jonas retrucou e os dois começaram a brigar novamente. A professora interferiu dizendo que os pais deles não querem que se fale de religião na escola; pediu que se desculpassem novamente e encerrou o assunto.

2ª. Situação:

Durante a realização de uma atividade Eliana percebeu que Mara estava usando batom e disse que a mãe dela falou que usar batom é pecado. Mara não gostou da observação e respondeu que a mãe dela deixa usar. As duas começaram a discutir e Mara, saindo da sua cadeira, foi em direção a Eliana com uma das mãos levantadas. A professora segurou a mão de Mara e pediu para que todos formassem um círculo. Estava explicando que as meninas eram muito pequenas para usar batom, quando Mara interferiu dizendo que a mãe dela deixa usar. A professora respondeu que a escola não era lugar para usar batom e encerrou o assunto pedindo que desfizessem o círculo. Mara e Eliana passaram o restante da manhã sem se falarem.

Nas duas situações, as crianças que presenciaram a cena nada disseram e nem manifestaram qualquer tipo de reação, como se as discussões entre elas, por conta da opção religiosa, fosse algo naturalizado. Além disso, não houve qualquer tipo de intervenção por parte da professora, que pode ser interpretada como um pronto atendimento às solicitações familiares evitando, desse modo, posicionar-se sobre o assunto e divergir com eles no que se refere às tensões subjacentes, como por exemplo, a questão da intolerância, pregada em certas igrejas. Com essa postura evitou, também, envolver-se em um assunto que a própria instituição ainda não resolveu, uma vez que está esperando um posicionamento por parte da Secretaria da Educação.

Quanto ao silêncio por parte das crianças, imposto pela professora, pode estar relacionado com o posicionamento da instituição em não oferecer oportunidades para que elas discutam e reflitam sobre os assuntos que acontecem no dia-a-dia e que estão relacionados às suas interações, contrariando as pesquisas de Sarmento (2004) quando afirma que a criança constrói uma história pessoal, que se faz na cultura familiar, definida em função da classe social de sua família, do local onde habita, da cor da sua pele, do seu sexo, e das vivências sociais e culturais determinadas por esses fatores. Além disso, sua história se constrói, também, com seus pares, produzindo e dividindo uma cultura da infância, constituída por ideias, valores e formas peculiares de compreender a realidade. Por cultura da infância, o autor define como “a capacidade das crianças em construírem de forma

sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são GLVWLQWRV GRV PRGRV DGXOWRV GH VLJQLILFDomR H D

Os comportamentos de Tomás e Eliana indicam que ambos têm representações assumidas no que diz respeito à opção religiosa, enfatizando os estudos de Pedrosa & Santos (2009) ao alegarem que

> Desde o seu nascimento a criança encontra um mundo social objetivado, ou seja, representações, valores, crenças e papéis, concebidos e assumidos pelos membros de seu grupo, explicitam-se nas suas práticas sociais, nas regras e normas que seguem, na organização de seus rituais, na maneira como se expressam, na expectativa do dever acontecer (p.54).

Ambas as situações permitem intuir o papel da família, o que é fácil de entender uma vez que a socialização é fortemente influenciada por prescrições FXOWXUDLV TXH GHYHP VHU ³FRPXQLFDGDV LQLFLDOP criança, os representantes da cultura com os quais ela tem relações mais íntimas´ (MUSSEN, 1987, p.94). A família reflete posicionamentos culturais e sociais sobre a educação das crianças podendo, desse modo, influenciar suas atitudes. A esse respeito, o autor afirma que nos primeiros anos de vida, as interações sociais das crianças limitam-se, na maioria das vezes, aos círculos de suas famílias, e seus modelos de identificação são pais e irmãos. Seu mundo social amplia quando do ingresso na escola e os colegas tornam-se modelos para imitação e identificação. Embora nem todas sejam afetadas da mesma forma, o resultado da amplitude social pode gerar mudança de comportamento e atitudes nas crianças. ³(P DOJXQV FDVR as influências dos colegas podem contrabalançar os efeitos da instrução recebida no ODU H GD LGHQWLILFDomR FRP RV SDUH´, as crianças na' H DFR escola identificam-se com outras crianças muito rapidamente e imitam com espontaneidade as reações de seus colegas, tanto as desejáveis como as indesejáveis. Aquelas que, ao ingressarem na escola, têm modos mais delicados podem passar a impor-se após observarem seus colegas que usam a força para atingir seus objetivos, ou seja, as crianças imitarão os comportamentos agressivos de outras crianças. Se a exposição a esses modelos for constante, poderão adotá-los como comuns, principalmente se por meio deles forem bem sucedidas. Por outro lado, as crianças tendem a copiar as relações sociais dos colegas, até mesmo comportamentos que expressam simpatia, caridade, solidariedade, inclusão e exclusão no grupo.

Muitos modelos de resposta e atitudes das crianças são obtidos em consequência de aprendizagem social e de recompensas obtidas na família. Também presente nas relações familiares, a identificação é um mecanismo que pode ser obtido espontaneamente.

> A identificação é um mecanismo fundamental do desenvolvimento da personalidade e da socialização. Identificando-se com os pais, as crianças adquirem muitos de seus modos de se comportar, pensar e sentir. Além disso, como os pais são representantes de sua cultura, a identificação da criança com eles fornece-lhe habilidades, qualidades temperamentais, atitudes, motivos, ideais, valores, tabus e princípios morais apropriados para o seu grupo cultural (MUSSEN, 1987, p.109).

Mediante à identificação com os pais a criança incorpora os padrões morais, valores e julgamentos da cultura. Esses são os componentes do que Freud (1986) chamou de superego, estrutura mental que é formada por meio da identificação e funciona como uma espécie de monitor internalizado que julga o comportamento individual como bom ou mal, certo ou errado, e pune as transgressões (MUSSEN, 1987). Segundo o autor, a identificação tem início bem cedo e se prolonga, talvez, por toda a vida. Com o amadurecimento, a criança continua se identificando com os pais e adquirindo cada vez mais suas características, mas

> paralelamente à expansão de seu mundo social, as crianças descobrem outros modelos de identificação entre seus colegas, professores, ministros religiosos, heróis de ficção, da televisão e do cinema. Tentam, então, adotar seus comportamentos, características e idéias (MUSSEN, 1987, p.110).

Conforme já mencionado, o período da infância, no qual o indivíduo vive na dependência dos pais, deixa atrás de si a formação no ego de um agente no qual se prolonga a influência parental. É um período da vida também marcado pelo instinto e atividades sexuais. Segundo Freud (1974) só os fatos da infância explicam a sensibilidade aos traumatismos futuros, mas a maioria das pessoas não quer saber da vida sexual da criança.

> Sob o peso da educação e da civilização, esqueceram a atividade sexual infantil e não desejam agora relembrar aquilo que já estava reprimido. Se quisessem iniciar o exame pela auto-análise, com uma revisão e interpretação das próprias recordações infantis, haviam de chegar à convicção muito diferente (p.48).

Antes da puberdade certos impulsos, sob a influência da educação, são reprimidos. Os mais atingidos são, inicialmente, os prazeres infantis relacionados com os excrementos e, posteriormente, “os da fixação às pessoas da

primitiva escolha de objeto" (Freud, 1974, p.50). Essa escolha, feita pela criança e dependente de sua necessidade, é dirigida em primeiro lugar a todas as pessoas que lidam com ela, e logo depois especialmente aos genitores. Segundo Crochík (2006), "a família [...] se caracteriza também pelo afeto que é individual, e como instituição na qual o indivíduo pode ter um refúgio frente à pressão social, na qual não precisa constantemente estar representando" (p.142). Na relação familiar há autoridade e, de acordo com Freud (1986), a identificação com a autoridade é importante para a constituição da consciência moral e do ideal do eu. Por seu intermédio a criança tem um modelo a ser introjetado, podendo ser seguido ou não. Assim como ocorre na formação por meio da introjeção da cultura, a introjeção dos valores paternos é a base da diferenciação individual.

As afirmações dos autores ajudam a compreender o papel que a família pode exercer sobre a criança também no que concerne à religião. Por fazerem parte da cultura humana, as religiões estão presentes em todas as épocas históricas, em todos os povos, tendo em comum a busca de uma relação com o mundo metafísico. Cada uma delas foi se expandindo pelo mundo, reunindo adeptos, criando seus templos e produzindo livros sagrados que são orientadores da crença e das condutas dos fiéis. De acordo com Silveira (2008), a palavra religião, do latim *re-ligare*, significa voltar a ligar, ligar novamente, religar os seres humanos com Deus. Compreende um conjunto de crenças, doutrinas ou formas de pensamento relacionadas com a esfera do divino, sagrado, sobrenatural e transcendental. Em algumas religiões não há a ideia de divindade ou seres superiores (com influência ou poder sobre o destino humano) que é substituída por valores morais e códigos de conduta.

> […] apesar de sua extrema variedade, os fenômenos religiosos aparecem em diferentes sociedades e contextos como um tipo característico de esforço criador que procura colocar ao alcance da ação e compreensão humanas tudo o que é incontrolável e sem sentido, procurando conferir um valor e significado para a existência das coisas e dos seres (SILVA & KARNAL, 2002, p.13)

No contexto escolar é importante conhecer e respeitar as diferentes religiões e os hábitos decorrentes de suas crenças, porque seu principal objetivo é transmitir os aspectos positivos da humanidade, tendo em mente a compreensão do outro, embora ao longo da história a convivência com o outro nem sempre foi pacífica (SILVA & KARNAL, 2002). Muitos conflitos e guerras foram (e ainda são)

travados em nome de uma determinada crença religiosa, e sua intolerância também é expressa em pequenos conflitos cotidianos, quando se desqualifica pessoas por não pensarem religiosamente do mesmo modo. Historicamente, há pouco diálogo entre as diferentes religiões, fazendo com que o desconhecimento e a ignorância a respeito de suas afinidades seja uma das fontes da intolerância. A intolerância de qualquer natureza para com o outro, diferente de nós, pode gerar a discriminação, o preconceito, o conflito e até a violência.

A partir das observações feitas, pode-se supor que o silêncio imposto pela professora em relação à religiosidade pode inculcar nas crianças o sentimento de pertencimento a uma religião melhor do que as outras, dando-lhes o direito de julgar e discriminar os que a ela não pertencem.

A direção e os professores poderiam aproveitar o bom relacionamento que têm com as famílias e elaborar um projeto cujo objetivo seria o de desenvolver a tolerância para com as opções religiosas. Alguns conceitos poderiam ser desconstruídos, como, por exemplo, o de sincretismo que pressupõe a existência de uma religião superior que influencia as outras. Poderiam, também, utilizar o projeto* elaborado pela Profa. Dra. Eliane Moura Silva e pelo Prof. Dr. Leandro Karnal, para os professores da rede pública, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

A análise dos dados coletados permite fazer algumas problematizações relacionadas ao preconceito na pequena infância, tais como: como as relações entre os gêneros foram constituídas pelas crianças? O que as impedia de se manifestarem? O preconceito na criança é diferente do preconceito no adulto? O que impedia a identificação com o outro: o medo? Medo do quê?

---

* Disponível para download gratuito: www.ensinoreligioso.com.br

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

A tese foi desenvolvida a partir de uma perspectiva teórico-metodológica que concebe as crianças enquanto sujeitos de suas próprias narrativas, determinadas e determinantes das relações sociais, definidas a partir do contexto no qual estão inseridas.

Para alcançar seu objetivo*, investigar as interações entre crianças, a fim de conhecer as tensões e possíveis atitudes preconceituosas entre elas*, as observações e as falas dos sujeitos constituíram-se como material privilegiado.

Considerar as crianças como pessoas que interagem e constroem relações sociais em seus cotidianos permitiu reconhecer que elas elaboram ideias sobre a diferença nas ações diárias com seus pares e com os adultos com os quais convivem.

A entrada na escola para a criança é considerada um momento delicado, pois terá de aprender, de uma só vez, a conviver com uma realidade nova, ideias, influências, amizades e oportunidades com as quais nunca havia se deparado, como por exemplo, o afastamento dos pais e do ambiente familiar, além de entrar em contato com um novo grupo de pessoas (adultos e crianças) que lhe são estranhas. A partir daí, a professora será o adulto referência entendida como uma figura significativa, pois constituirá com ela um relacionamento compartilhado de emoções, reações, atitudes e comportamentos que se repetindo e transformando-se no dia-a-dia poderão vir a consolidar-se como prática socialmente aceita.

Quando da época da realização da pesquisa a maioria das crianças frequentava a escola pela primeira vez e algumas demonstravam dificuldades em conviver naquele espaço repleto de diversidade.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar como a criança pode, desde a educação infantil, vivenciar experiências significativas, ter uma educação empenhada na inclusão do diferente e na valorização das diferenças culturais,

sociais, étnicas, físicas, de gênero e religiosas. Assim como é também um desafio o educador assumir o papel de mediador entre as ações cotidianas e as práticas curriculares com vistas a combater as atitudes preconceituosas entre elas. Tal postura exige observar mais atentamente o que as crianças fazem e o que dizem sobre suas experiências, valores e ideias.

Fatores psicológicos como preconceito, atitudes e agressividade merecem atenção especial quando se deseja que a instituição escolar alcance o respeito às diferenças, uma vez que ela está inserida num contexto que é regido pela exclusão e pela valorização do igual ou do semelhante, com o grande desafio de estabelecer objetivos que levem em conta as exigências do mundo contemporâneo, com vistas à construção de uma sociedade mais justa, igualitária, que aceite e conviva com a diferença, desde a educação infantil. Para Adorno (1995b), a ordem social produz e reproduz a frieza e a sua superação é possível pelo reconhecimento das próprias condições de sua existência e pela tentativa de combatê-la, principalmente no contexto individual, podendo obter melhores resultados se iniciado na educação infantil. Sendo assim, torna-se fundamental trabalhar as diferenças existentes entre as crianças de modo a que elas constatem tais diferenças e percebam que somos todos iguais e ao mesmo tempo todos diferentes, superando noções generalistas próprias do pensamento infantil.

Nas interações entre as crianças foram constatadas atitudes preconceituosas manifestadas e observáveis e, na maioria das vezes, com certo grau de agressividade e frieza, no que se refere às questões de gênero, diferenças físicas significativas e diversidade religiosa. Também demonstraram que, mesmo nos momentos de conflitos, a maioria das crianças não se manifestava, parecendo ser algo naturalizado, uma vez que não havia qualquer tipo de resistência ou tentativa de mudança por parte delas. O silêncio imposto pela professora e a sua falta de intervenção podem estar relacionados com o posicionamento da instituição em não oferecer oportunidades para que as crianças discutam e se manifestem sobre os assuntos que acontecem no dia-a-dia. No entanto, a instituição acatava as solicitações de algumas famílias chegando, muitas vezes, a interferir nas ações pedagógicas.

Ficou constatado que de todas as interações entre as crianças as que mais geravam tensões eram as relacionadas à diversidade religiosa, além da proibição, por parte dos familiares, de participar de algumas festas. Com o propósito

de transformar essa situação, a direção e os professores poderiam aproveitar o bom relacionamento que têm com as famílias (uma vez que estas participavam de vários eventos promovidos pela instituição) e elaborar um projeto cujo objetivo seria o de desenvolver a tolerância para com as opções religiosas, quebrando o preconceito em relação às suas manifestações, tratando-as como culturais, com significado e importância dentro de suas culturas.A instituição ao oportunizar que as famílias conhecessem outras formas de religiosidade estaria promovendo o sentido da tolerância e do convívio respeitoso com o diferente que seria, por consequência, transmitido às crianças.

Uma vez que nas interações com os outros e com o mundo o ser humano constrói suas relações e a si próprio enquanto sujeito, perceber-se como pertencente a um grupo é fundamental para que o indivíduo se constitua como cidadão conhecedor de seus direitos e de seus deveres. Aprender a lidar com as contradições que existem no coletivo deve ser o foco da prática educativa.

As propostas pedagógicas devem concretizar situações em que as crianças se mostrem dispostas à interação, criando oportunidade ao diálogo e a reflexão sobre as diferenças existentes, inclusive as opções religiosas, nos distintos grupos sociais em que vivem. Além disso, seria importante que os pais ficassem a par dos conflitos que surgem entre as crianças em função das diferenças religiosas, levando-os a refletir nessa perspectiva.

A tese permitiu inferir que a educação para a diferença, nesta instituição, representa uma condição especialmente desafiadora para todos os envolvidos, reportando-me à questão inicial proposta: como educar para conviver com a diferença? Através da convivência com o diferente aprende-se a prestar mais atenção nas diferenças e semelhanças entre as crianças e nas informações que essa convivência pode trazer para o ambiente social da instituição. De acordo com Sekkel (2006), “vale ressaltar que a primeira infância é de importância fundamental na educação da criança pequena, na formação da sua personalidade, revelando-se um momento especialmente propício para a educação para as diferenças” (p.121). Se a instituição tem por objetivo que as crianças convivam e respeitem o diferente é preciso que todos os profissionais que nela atuam compreendam o significado da diversidade (considerando que o indivíduo se faz num jogo de relações com outros indivíduos ou grupos).

Ao tratar a diferença como uma das questões temáticas, a tese trouxe dados que podem contribuir para que as discussões e ações que envolvam o preconceito se tornem efetivas. Propôs, também, olhar como o preconceito acontece na pequena infância. Apontou para a necessidade de se realizar mais pesquisas na tentativa de identificar o preconceito nas práticas escolares, de entender os mecanismos que levam o indivíduo a desenvolvê-lo e indicar eventuais caminhos para atenuá-lo. Sugeriu que os profissionais que atuam na educação infantil sejam formados de acordo com o paradigma da diversidade, para que possam proporcionar às crianças a oportunidade de se manifestarem e discutirem sobre assuntos que ocorrem no dia-a-dia e que estão relacionados às suas interações.

As interações traduzem-se por atividades diárias que as crianças realizam com a companhia de outras crianças sob a supervisão de um professor. A partir da compreensão de que estas situações contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, é possível o (a) professor (a) e demais profissionais redimensionar a sua prática pedagógica e re-significar o papel da interação na educação infantil. Nesse sentido, a educação não pode ser dirigida para a individualidade, mas para a convivência nas diversas relações sociais.

REFERÊNCIAS*

ABRAMOWICZ, A.; WAGKOP, G. **Creche**: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

ADORNO, T.W.; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVISON, D.J.; Sanford, R.N. **The authoritarian personality.** New York: Harper and Row, 1950.

_____. Teoría de la seudocultura.In: ADORNO, T. W. **Filosofía y supersticíon**. Madrid: Alianza Editorial, 1972. p. 141-174.

_____. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação.**Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

ALLPORT, G. **Attitudes.**In: Handbook of social psychology. Organizado por C. Murchison, Worchester, Mass., Clarck University Press, 1935.

_____. Attitudes in the history of social psychology. In: JAHODA, M.; WARREN, N. **Attitudes: selected readings**. Penguin Books, 1966. p.15-21.

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1994.

_____. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AZEVEDO, A. ;OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 2008.

---

* De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

BARBOSA, M. C. S. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MULER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

BONDIOLI, A. A regência do jogo social: as estratégias do envolvimento. In: BONDIOLI, A.; BECCHI, E. (Orgs.). **Avaliando a pré-escola**: uma trajetória de formação de professoras. Trad. Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Rev. técnica Ana Lúcia Goulart de Faria e Luiz Carlos de Freitas. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**.Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1988.

_____. Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1990.

_____. Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990.**Convenção sobre os Direitos da Criança**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1990.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:**apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997,v.8.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998. v.1, 2,3.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 1999.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação.** Brasília:MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**.Brasília: MEC/SEB, 2006.v. 2.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 2010.

CABAS, A. G. **O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan**: da questão do sujeito ao sujeito em questão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

CAMPOS, M. M. ;ROSEMBERG, F.**Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** 6. ed. Brasília : MEC: SEB, 2009. 44 p.

CARMONA, B. Emissão consciente e recepção crítica. In: PACHECO, E. D.(Org.). **Televisão, criança, imaginário e educação:** dilemas e diálogos. 2.ed. Campinas: Papirus, 2000.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVAZZA, N. **Psicologia das atitudes e das opiniões.** Tradução de Alda da Anunciação Machado. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

CORSARO, W.A. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood, N. J.: Ablex, 1985.

CORSARO, W.A. Inside kid's culture. Washington, DC: Joseph Henry Press, 2003.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, S. H. V. Ouvir crianças: uma tarefa complexa e necessária. In: **Ouvindo crianças na escola**: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. Marilene Proença Rebello de Souza (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

CUELI, J.; REIDL, L. **Teorias de lapersonalidad**. México, Trillas, 1974.

DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Tradução: Sandra Regina Netz.Porto Alegre: Artmed, 2006.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: M.C. Wittrock (Ed.). **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan, 1986.

FARIA, A. L. G. de. **Educação pré-escolar e cultura**: por uma pedagogia da educação infantil. São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, V. L. B .de ; DIAS, F. R. T. S. **Currículo na Educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

FEFFERMANN, M. A escola no processo de socialização. In: **Infância, violência, instituição e políticas públicas**. João Clemente de. Souza Neto; Maria Letícia Nascimento (Orgs.). São Paulo: Expressão e Arte, 2006.

FELIPE, J. Sexualidade, gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a educação infantil. In: **Educação infantil**- Pra que te Quero? Porto Alegre: Artemed, 2001. p. 61-66.

FERNANDES, F. “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro”. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed.São Paulo: Martins Fontes, 2004. p.195-313.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, M. **Criança tem voz própria**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE), Universidade do Porto. n. 117, ano 1, p.35-40, nov. 2002.

FERREIRA, M. M .M. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos**! Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Afrontamento, 2004.

FINCO, D. **Socialização de Gênero na Educação Infantil**. 2008 – Disponível em: < www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST10/Daniela_Finco_10.pdf >. Acesso em: 15jan.2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
(

FREUD, S. **O ego e os mecanismos de defesa**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1946.

FREUD, S. **Esboço de psicanálise**. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____. **El malestar em la cultura**. In: Braunstein, N.A. A médio siglo de El malestar em la cultura de Sigmund Freud. 4. ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 1986. p.22-116.

_____. **O Estranho**.(v.17). Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1988.

_____. **O Ego e o Id e outros trabalhos**. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1982.

HORKHEIMER, M.;ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento:**fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

HORKHEIMER, M. &ADORNO, T. W. A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: HORKHEIMER, M.;ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento:**fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

JENKS, C. Constituindo a criança. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**.n. 17. Campinas, 2002. p.185-216.

KARNAL, L. &SILVA, E. M. da. **O Ensino Religioso na Escola Pública do Estado de São Paulo**. *n. 1, 2, 3, 4 e 5.* São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – Secretaria da Educação, 2003.

KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.

KUHLMANN JR. M. M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAPLANCHE, J. ; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise**. Tradução de Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEITE, M. TV e realidade: produção social e apropriação pedagógica. In: PACHECO, E. D.(Org.). **Televisão, criança, imaginário e educação:** dilemas e diálogos. 2.ed. Campinas: Papirus, 2000.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. 6. ed.**Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2008.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

LUZ, I. R. da .**Agressividade na primeira infância**: um estudo a partir das relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e na creche. São Paulo, Cortez, 2008.

MARTINS FILHO, A. J.Crianças e adultos: marcas de uma relação. In: Martins Filho, Altino José (et al.). **Infância plural**: crianças de nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MEHAN, H. Understanding inequality in schools: the contribution of interpretative studies.**SociologyofEducation**,1992.

MUSSEN, P. H. **O desenvolvimento psicológico da criança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A., 1987.

NASCIMENTO, M. L. **Anos 90**: políticas públicas frente a um novo paradigma nas concepções de infância e educação. São Paulo: USP/PUC, 2004. p.69-77.

NASCIMENTO, M. L. B. P. : um estudo sobre crianças no terceiro ano de vida na cidade de São Paulo. Tese de Doutorado em Educação, São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2003.

NASCIMENTO, M. L. B. P. O percurso da educação infantil para a inclusão: a infância na creche. In: FRELLER, C., FERRARI, M.A.L.D., SEKKEL, M.C. (Orgs.). **Educação inclusiva**: percursos na educação infantil. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.e LINO, D. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 2008.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez Editora-Unicamp, 1988.

PACHECO, E. D. (Org.). **Televisão, criança, imaginário e educação**: dilemas e diálogos. 2.ed. Campinas: Papirus, 2000.

PEDROSA & SANTOS. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MULER, F. ;CARVALHO, A. M. A. (Orgs.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Editora Bezerra, 1997.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Editora Bezerra, 1997.

PISANI, E. M.; BISI, G. P.; RIZZON, L. A.; NICOLETTO, U. **Psicologia geral**. 9.ed. rev. Porto Alegre, Editora Vozes, 1990.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRADO, P. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de ;DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2009.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Edição Especial**. Grandes pensadores. Erasmo, Montaigne, John Comenius, Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Ovide Decroly, Friedrich Froebel e Maria Montessori. out., 2008.

REY, F. L. G. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

ROCHA, E. A.C.**A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. UFSC/CED/NUP: [s.1.], 1999. (Série tese n.2).

RODRIGUES A.; ASSMAR E. M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia social**.18. ed. reform. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROSENTHAL, T.T. **Using ethnography to study nursing education**. West. J. Nurs, v.11, n.1, p.115-127, Res. 1989.

SARMENTO, M. J. ; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n.91, p.361-78, maio/ago. 2005.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul/dez, 1995.

SEKKEL, M. C. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil:** relato e reflexão sobre uma experiência. Tese (doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, 2003.

_____. Desafios da educação inclusiva na educação infantil. In: **Infância, violência, instituição e políticas públicas**. SOUZA NETO, J. C. de;NASCIMENTO, M. L. (Orgs.). São Paulo: Expressão e Arte, 2006.

SILVA, E. M. da & KARNAL, L.**O ensino religioso na escola pública de São Paulo.**Secretaria do Estado da Educação, Unicamp, vol.1, 2002.

SILVARES, E. F. M. & MELO, M. H. S. Rejeição infantil: o papel dos colegas de escola e professores. In: **Ouvindo crianças na escola**: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. Marilene Proença Rebello de Souza (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SILVEIRA, R. M. G. Diversidade Religiosa. In: Zenaide, Maria de Nazaré Tavares et. al. **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. 2.v.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n.112, p. 7-31, 2001.

SMOLKA, A. L. B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JR., M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, N. F. **Infância e direitos**: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes. Tese. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal, 2006. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt.Relatorios e Teses/teses/tese_natalia.pdf. Acessado em 16. jun.2009.

SOUZA, M. P. R. de. (Org.). **Ouvindo crianças na escola**: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SOUZA, M. P. R.; SATO, L. **Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia**. Psicologia USP, São Paulo, 2001.

SPAZZIANI, M. L. As práticas pedagógicas sobre saúde na dinâmica docente. In: GONÇALVES, M. F. C. **Educação escolar**: identidade e diversidade. Florianópolis: Pioneira, 2003. p. 69-96.

THOMAS, W. I.; ZNANIECKI, F. The polish peasant in Europe and America, Boston, Mass., Badger, 1918.Tradução. It**. Il Contadino Polacco in Europa e America**, Milão, Comunitá, 1968.

VIANNA, C.; RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

WUNDT, W. **Essays**, Oxford, Engelmann, 1907.

ZAJONC, R.B. **Feeling and thinking:** preferences need no inferences. In: “American Psychologist”, 1980.p. 151-175.

ANEXO A - LEVANTAMENTO EM BASE DE DADOS

Bases pesquisadas: Iuperj; Fundaj; Scielo; Unesp; Universidade Federal de Juiz de Fora; Universidade Federal de Santa Catarina; Unesp – Rio Claro; Harvard Library; Faculdade de Ciências da Saúde de Garça; Universidade Estadual Paulista; Universidade Estadual Paulista; Portal Capes.

Palavras-chave: Preconceito. Educação infantil e preconceito. Criança e preconceito. Mudança de atitude. Pesquisa com crianças.

Nº.	**TÍTULO**	**ENTIDADE/ANO**	**AUTOR**	**RELAÇÃO COM TEMA**
1	Preconceito Racial na Infância	Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro/2000	Rita de Cássia Fazzi	Discute o preconceito racial na infância
2	O Preconceito Racial e suas Repercussões na Instituição Escola	Fundação Joaquim Nabuco/2002	Waléria Menezes	Discute a relação entre crianças brancas e negras numa sala de aula
3	Ação afirmativa, relações raciais e educação básica	Revista Brasileira de Educação/2005	Ana Lúcia Valente	Discute o combate ao racismo na educação básica
4	Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com profs. de ed. infantil da cidade de Bauru	Revista Brasileira de Educação/2004	Fabiana C. F. de Vitta, Karen P. Lyra e Silva, Márcia C. A. F. Moraes	Verifica os indicativos sobre o conceito de educação da criança deficiente na faixa etária de 3 a 6 anos, junto a professores de educação infantil

N$^{o.}$	TÍTULO	ENTIDADE/ANO	AUTOR	RELAÇÃO COM TEMA
5	Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura	Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003	Fúlvia Rosemberg, Chirley Bazilli, Paulo V. Silva	Efetua uma revisão da produção brasileira sobre expressões de racismo em livros didáticos
6	Educação infantil e diáspora negra	Universidade Federal de Juiz de Fora/2000	Aretusa Santos	Investiga aspectos do processo de construção da identidade negra no contexto da educação infantil

Nº.	TÍTULO	ENTIDADE/ANO	AUTOR	RELAÇÃO COM TEMA
9	Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil	Livro/2000	Eliane dos Santos Cavalleiro	O tema central deste livro é o preconceito racial na infância
10	Enfrentando preconceitos: um estudo da escola como estratégia de superação de desigualdades	Livro/1997 (originalmente apresentado como tese do autor (doutorado) - Universidade de São Paulo	Irene Maria Ferreira Barbosa	O foco de análise situa-se na observação do percurso cujo protagonista portava um estigma social - a cor da pele, que, ao lado de sua origem humilde, dificultava enormemente uma mudança de *status*
11	Ética, preconceito e educação: características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970 e 2003	Revista Brasileira de Educação, v.11, n.31, jan./abr. 2006	Alessandra M. Shimizu (Faculdade de Ciências da Saúde de Garça); Ana P. Cordeiro (Universidade Estadual Paulista); Maria S. S. Menin (Universidade Estadual Paulista)	Constata que a maioria dos trabalhos realizou estudos teóricos e pesquisas bibliográficas, em detrimento das pesquisas empíricas e de campo. Constata que, especialmente, nas três últimas décadas, houve uma preocupação, por parte dos pesquisadores, com questões éticas e a problemática da diversidade e suas relações com a educação escolar
12	Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento da infância	Livro/2008	Júlia Oliveira-Formosinho (Org.)	Coletânea de estudos que têm a criança como sujeito da investigação

Nº.	TÍTULO	ENTIDADE/ANO	AUTOR	RELAÇÃO COM TEMA
13	A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas	Livro/2008	Silvia Helena Vieira Cruz (Org.)	Reúne artigos e relatos de pesquisas que expressam o respeito às crianças como pessoas completas, curiosas e criativas, competentes para comunicar o que pensam e sentem acerca de variados temas

ANEXO B

INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu _____, autorizo a pesquisadora Marcia Regina Vital a realizar uma pesquisa tendo como objetivos investigar o cotidiano escolar desta instituição, dando relevo às interações entre as crianças e estudar as possibilidades de superação de atitudes preconceituosas em crianças.

Concordo com o registro por escrito (caderno de notas) das observações do ambiente institucional e também com possíveis conversas informais da pesquisadora com as crianças durante as observações.

Concordo que as crianças sejam entrevistadas na instituição e autorizo que as respostas às entrevistas sejam gravadas em áudio.

Declaro que fui informado de que será mantido o sigilo das informações e da identidade dos participantes.

Estou de acordo com a utilização dos dados coletados no contexto escolar, desde que sejam fundamentais para a realização da pesquisa em questão e usados única e exclusivamente para a análise.

Fui informado de que poderei pedir os esclarecimentos que desejar sobre a pesquisa e/ou retirar o seu consentimento, sem quaisquer conseqüências, penalizações ou prejuízos.

Informo que foi disponibilizado um contato com a pesquisadora, através do endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Bloco G, Cidade Universitária – São Paulo, SP, fone (11) 3091.4190 e com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sito à Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Bloco G, sala 22, Cidade Universitária – São Paulo, SP, fone (11) 3097.0529.

Estou ciente da possibilidade de publicação dos resultados da pesquisa, mas tendo o anonimato assegurado.

São Paulo, _____de _____ de 2010.

_____

Assinatura

ANEXO C

INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____, diretora geral da Escola Municipal de Educação Infantil ....., declaro conhecer a pesquisa de doutorado realizada por Marcia Regina Vital, pelo programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo, tendo como propostas investigar o cotidiano escolar desta instituição, dando relevo às interações entre as crianças, a fim de conhecer as tensões e possíveis atitudes preconceituosas entre elas, e estudar as possibilidades de superação de atitudes preconceituosas em crianças.

Concordo com o registro por escrito (caderno de notas) das observações do ambiente institucional, com o objetivo de conhecer a rotina das crianças e seus relacionamentos e também com possíveis conversas informais da pesquisadora com as crianças durante as observações.

Concordo que as crianças sejam entrevistadas na instituição e que sejam formados grupos de meninos e meninas procurando incluir na sua composição, sempre que possível, diferentes etnias e crianças com algum tipo de deficiência. Autorizo que as respostas às entrevistas sejam gravadas em áudio.

Estou de acordo com a utilização dos dados coletados no contexto escolar, desde que sejam fundamentais para a realização da pesquisa em questão e usados única e exclusivamente para a análise da pesquisa.

Estou ciente de que, por conta da publicação da pesquisa, todos os nomes envolvidos, bem como o da instituição, serão alterados para a preservação das identidades.

Fui informada de que poderei pedir, a qualquer momento, esclarecimentos que desejar sobre a pesquisa e/ou retirar o seu consentimento, sem quaisquer conseqüências, penalizações ou prejuízos.

São Paulo, _____de _____ de 2010.

_____

Assinatura

ANEXO D

INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu,_____, coordenadora geral da Escola Municipal de Educação Infantil....., declaro conhecer a pesquisa de doutorado realizada por Marcia Regina Vital, pelo programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo, tendo como propostas investigar o cotidiano escolar desta instituição, dando relevo às interações entre as crianças, a fim de conhecer as tensões e possíveis atitudes preconceituosas entre elas, e estudar as possibilidades de superação de atitudes preconceituosas em crianças.

Concordo com o registro por escrito (caderno de notas) das observações do ambiente institucional, com o objetivo de conhecer a rotina das crianças e seus relacionamentos e também com possíveis conversas informais da pesquisadora com as crianças durante as observações.

Concordo que as crianças sejam entrevistadas na instituição e que sejam formados grupos de meninos e meninas procurando incluir na sua composição, sempre que possível, diferentes etnias e crianças com algum tipo de deficiência. Autorizo que as respostas às entrevistas sejam gravadas em áudio.

Estou de acordo com a utilização dos dados coletados no contexto escolar, desde que sejam fundamentais para a realização da pesquisa em questão e usados única e exclusivamente para a análise da pesquisa.

Estou ciente de que, por conta da publicação da pesquisa, todos os nomes envolvidos, bem como o da instituição, serão alterados para a preservação das identidades.

Fui informada de que poderei pedir, a qualquer momento, esclarecimentos que desejar sobre a pesquisa e/ou retirar o seu consentimento, sem quaisquer conseqüências, penalizações ou prejuízos.

São Paulo, _____de _____ de 2010.

_____

Assinatura