

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CPTL**

**JULIANA SILVA RANDO**

**FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE RACISTA NO CONTEXTO FORMATIVO:  
ANÁLISES CONTEXTUAIS NO CAMPO DE ESTÁGIO**

**TRÊS LAGOAS/MS  
2021**

**JULIANA SILVA RANDO**

**FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE RACISTA NO CONTEXTO FORMATIVO:  
ANÁLISES CONTEXTUAIS NO CAMPO DE ESTÁGIO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas/MS como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Orientador: Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa.

**TRÊS LAGOAS  
2021**

Sxxxx Rando, Juliana Silva.

Formação da personalidade racista no contexto formativo: um estudo de caso a partir do campo de estágio. Juliana Silva Rando. – Três Lagoas. Ed. do Autor, 2021. Xp., 30cm.

Orientador: Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa

Dissertação– Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação Câmpus de Três Lagoas/MS.

1. Personalidade racista 2. Infância 3. Educação Infantil. I.Mwewa, Christian Muleka. II. Formação da personalidade racista no contexto formativo: um estudo de caso a partir do campo de estágio.

CDD

XXXX

## **JULIANA SILVA RANDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra.

### **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa - Orientador  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

---

Profa. Dra. Jaqueline A. M. Zarbato – Examinadora – Interna  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

---

Prof. Dr. Alex Sander da Silva – Examinador Externo  
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

---

Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos – Examinadora Externa  
Universidade de Lisboa – ICS-ULisboa

---

Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti – Suplente  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Três Lagoas, 2021

**A toda a minha família e a todos que permitiram que eu desse voz a este fenômeno tão deletério- o racismo e todos que compartilharam comigo esta caminhada.**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me dar força, sabedoria, discernimento e muita saúde em meio a um momento tão difícil de pandemia que enfrentamos, possibilitando que este mestrado fosse conduzido e finalizado de uma forma tão especial, realizando, enfim a concretização de um sonho que tinha comigo por mais de dez anos.

Agradeço ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas- PPGE/CPTL, pela possibilidade de continuar minha carreira acadêmica nesta instituição que me fez crescer tanto, proporcionando uma caminhada acadêmica da qual me orgulho muito, que me possibilitou um horizonte de crescimento que me faz hoje mestra. Por tudo que conquistei diante da educação pública, levarei comigo a constante luta por uma educação de qualidade para todos! Orgulho de ser UFMS.

Agradeço a todos os professores do Programa- PPGE/CPTL, por terem contribuído com esta formação tão rica e que me fez abrir horizontes para a magnitude da carreira acadêmica tão sonhada. A todos os meus mestres, meu muito obrigada!

Agradeço, em especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa pelo incentivo, desde 2014, com os seus desafios, para me fazer crescer, entrar e finalizar este mestrado tão importante em minha vida. Obrigada por tudo que fez e faz, pelas cobranças, pelo aprendizado e pela grandeza em dividir tanto conhecimento e bagagem para fazer parte de minha bagagem e de minha construção de conhecimento. Também agradeço por toda a empatia diante do momento difícil que vivenciamos com a pandemia e que mudou os rumos de nossa pesquisa e nos proporcionou um peso a mais em nossas vidas. Muito obrigada por tudo, posso escrever muito que ainda não será o suficiente para agradecer por tanto que confiastes em mim. Obrigada meu orientador!

Aos meus colegas de mestrado, esta primeira turma dentro do Programa de Mestrado em Educação no Campus de Três Lagoas, obrigada pela parceria e pelas trocas, em especial, as minhas amigas: Ana Paula, Isabela e Dayane, obrigada por compartilharem este momento comigo em uma relação de uma muita parceira, cumplicidade, e, acima de tudo, muito apoio, com vocês foi mais fácil vivenciar tudo que o mestrado nos mobiliza, vocês são muito especiais pra mim. Obrigada meninas! Agradeço ao Grupo de Pesquisa Formação e cultura na sociedade contemporânea – EduForP (CPTL/UFMS/CNPq), por tamanho acolhimento e carinho, não tenho dúvidas que vamos crescer a cada dia.

Agradeço, com o coração cheio de carinho a minha família, alicerce fundamental diante desta conquista. A minha mãe Maria, por ser a melhor mãe do mundo, sempre me

apoiando e proporcionando todas as condições para que eu pudesse estudar e me dedicar ao mestrado com excelência! Você é uma mãe incrível, obrigada por tudo e por tanto, você é parte central desta conquista, obrigada por me suprir em todas as necessidades, por tanto colo e amor. Ao meu pai, Luiz, por ser um pai que não mede esforços para que meus sonhos sejam concretizados, que está presente e pronto para me atender em tudo que preciso e que se não fosse por todo o seu esforço não conseguiria ter êxito nesta etapa. Obrigada por todo apoio, carinho e por se desdobrar para ver meus sonhos realizados, sem você não seria possível. A minha irmã Fernanda, aquela em que tenho como referência, minha maior inspiração, obrigada por ser a irmã mais parceira e querida que poderia ter, por ser tão cuidadosa comigo e por me apoiar e incentivar tanto! Você é a melhor irmã do mundo e não imagina o orgulho que tenho de você por tudo que é, se um dia eu conseguir ser um pouco de tudo que você é, já estarei muito feliz. A minha avó Lourdes por todo o investimento que fez em meus estudos desde muito cedo, por acreditar tanto em mim, por tanto carinho e orações, por vibrar tanto por minhas conquistas, você tem grande parte em tudo isso, muito obrigada. A minha tia Eliane, por ser uma tia incrível que confia e torce incondicionalmente por minhas conquistas, que está do meu lado para tudo, você faz parte de tudo isso, muito obrigada! A todos vocês que são minha história, que compartilham tanto e me apoiam tanto, obrigada por tudo, agradeço todos os dias por ter uma família tão especial!

Agradeço a todos da USF- Amadeu Garcia de Souza, local de trabalho que compartilho tanto a minha vida e que sem a compreensão e o apoio eu não conseguiria concluir esta etapa tão importante em minha vida, e, que principalmente em um ano em que a saúde sofreu um impacto tão significativo diante das condições de trabalho tão adversas no contexto da pandemia, em nenhum momento deixaram de me fornecer condições para que eu pudesse finalizar meu mestrado. Obrigada por tanto apoio e carinho, não poderia trabalhar em um lugar melhor com pessoas melhores!

Agradeço a todos os mestres que passaram por minha vida desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, bem como, aos mestres que me fizeram psicóloga e aos que me fizeram pedagoga, sem vocês nada disso seria possível. Com toda certeza cada um de vocês contribuiu de uma forma muito especial para que eu almejasse tanto este sonho e estivesse agora aqui o concretizando, muito obrigada, por vocês sonho em ser uma docente universitária e que vocês possam ter a certeza que não existe um trabalho que toca tanto em sonhos como o trabalho dos professores. Obrigada!

Agradeço, por fim, aqueles que direta ou indiretamente me possibilitaram que eu desse voz a uma problemática tão deletéria que ancora a nossa sociedade, o racismo. Que este

estudo possa contribuir para que mais discussões possam ser levantadas e que a condição de subalternização caminhe, cada dia mais, para a superação.

Meu muito obrigada a todos que contribuíram para a realização deste sonho!

*Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.*

*(Boaventura de Souza Santos, 2006, p. 316).*

## RESUMO

Somos seres sociais, assim a pesquisa buscou compreender como os aspectos psicossociais influenciam na formação da personalidade racista em um ambiente específico: as instituições escolares, espaço de construção das identidades nas diversidades. A pesquisa teve como pressuposto teórico os estudos desenvolvidos no âmbito da Teoria Crítica (Th. W. Adorno, em especial) e os estudos relacionados ao desenvolvimento humano e as relações com o processo de aprendizagem. Essas últimas produzidas por psicólogos como aporte teórico para promover a compreensão do desenvolvimento psicossocial dos sujeitos. Desse marco teórico elencaremos categorias pertinentes ao estudo em tela que são: o cenário institucional e suas dimensões arquitetônicas; diversidades; brincadeiras; relacionamentos interpessoais e práticas pedagógicas, fechando cinco categorias de análise. Para alcançar tal objetivo, o estudo lançou mão de uma pesquisa qualitativa documental com análise. As observações relativas às instituições de Educação Infantil foram obtidas por meio das vivências dos estágios obrigatórios para a formação de pedagogas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS, Campus de Três Lagoas/MS nos anos de 2015 e 2016. Tais observações foram apropriadas devido à pandemia de COVID-19 que impediu a produção de um corpus mais atual, restringindo as pesquisas de campo no ano de 2020. A escolha pelas observações na Educação Infantil com crianças de quatro a seis anos (4-6 anos) se deu por entendermos que tal momento se faz como essencial para o desenvolvimento e socialização da infância, bem como, por compreendermos que nesta faixa etária as crianças têm certo domínio sobre as suas falas e conseguem expressar, em alguma medida, suas ideias. A partir dos resultados das observações elaboramos categorias de análises para melhor apreender o cotidiano escolar. A pesquisa partiu do questionamento de como o contexto da Educação Infantil participa na construção da personalidade racista? Uma vez que não nascemos racistas, mas nos tornamos. As conclusões indicam que a Educação Infantil possui sim um papel relevante na construção e dissolução da personalidade racista, uma vez que tem como público alvo crianças em processo de formação da sua personalidade. Pode-se dizer que algumas práticas observadas potencializam a formação de personalidades não-segregacionistas, porém, ficou evidente a promoção de práticas racistas e discriminatórias amparadas por um racismo velado. As análises nos possibilitaram, também, apreender a real necessidade de se instalar um ambiente educacional, no que tange a Educação Infantil, ambiente rico de rotinas permeados pela estruturação de práticas que versam acerca do cuidar e do educar de maneira indissociável, promovendo a necessidade de um cotidiano, dentro destas instituições, ancorado em práticas anti-discriminatórias, integradoras e não preconceituosas, no decorrer de atividades pedagógicas e recreativas. A necessidade de tais práticas fica mais elucidada por meio da disposição ergonômica, cartazes e cuidados que são ofertados às crianças. Foi possível observar, também, que as nomenclaturas geracionais, discursos, brincadeiras dentre outros ainda são carregadas de ideologias que reafirmam o racismo. Portanto, deve-se investir explicitamente e intencionalmente numa educação antirracista como utopia para a formação das crianças na sua infância, ficando evidente a necessidade de se romper com práticas educacionais, desde a primeira infância, ancoradas em preceitos eurocêntricos que visibilizam uma atenção diferenciada para as crianças de acordo com suas características fenotípicas.

**Palavras-chave:** Personalidade racista. Infância. Educação Infantil.

## ABSTRACT

We are social beings, therefore, this research aimed to understand how psychosocial aspects influence the development of a racist personality in a specific environment: school institutions, space for building identities in diversities. The research study had as theoretical assumption the studies developed within the Critical Theory (Th. W. Adorno, in particular) and studies related to human development and relationships with the learning process. The latter produced by psychologists as theoretical contribution towards promoting the understanding of the individuals' psychosocial development. From this theoretical framework, we will list categories pertinent to the study on screen that include the institutional setting and its architectonic dimensions; diversities; games; interpersonal relationships and pedagogical practices, completing five categories of analysis. To reach this goal, the study made use of documentary qualitative research with analysis. The observations regarding Child Education institutions were made through experiences in the mandatory internships for the training of pedagogues in the Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS, Campus de Três Lagoas/MS, in the years of 2015 and 2016. These observations were appropriated due to the COVID-19 pandemics that impeded the production of a current corpus, restricting the field research in the year of 2020. The choice of observations on Child Education with children at four to six years old (4-6 years old) was made, since we understand that this is the time essential to childhood development and socialization. On top of that, we understand that at this age range children have certain mastery over their speech and are able to express, to some extent, their ideas. From the results of observations, we developed categories of analysis to learn better about the school daily life. The research left from questioning how the context of Child Education takes part in the development of the racist personality? Once we are not racist at birth, but we become. Conclusions indicate that Child Education has indeed a relevant role in the development and dissolution of the racist personality, since it has as target children in the personality development process. We can say that some practices observed powered the formation of non-segregationist personalities; however, the promotion of racist and discriminatory practices supported by covert racism became evident. The analyses enabled us to learn as well about the actual need of installing an educational environment, concerning Child Education, an environment rich in routines permeated by the structuration of practices that talk about providing care and educating indissociably, promoting the need of a everyday life, within these institutions, founded on integrative non-judgmental anti-discriminatory practices throughout pedagogical and recreational activities. The need of these practices becomes more elucidated through ergonomics, posters, and care offered to children. In addition, it was possible to observe that generational nomenclatures, speeches, games, among others, are also loaded with ideologies that reaffirm racism. Therefore, we must invest openly and intentionally in an antiracist education as utopia, for the development of children in their childhood, becoming evident the need to break with educational practices, since the early childhood, anchored in Eurocentric precepts that enable a differentiated attention towards children according to their phenotypic characteristics.

**Key words:** Racist personality. Childhood. Child Education.



## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>PRIMEIRAS PALAVRAS</b>  | <b>16</b> |
| <b>INTRODUÇÃO</b>  | <b>29</b> |
| <b>CAPÍTULO 1: A ANÁLISE DOCUMENTAL PARA APREENSÃO DO OBJETO EM TELA</b>   | <b>40</b> |
| 1.1 Mudanças Metodológicas: Pandemia Covid-19  | 43        |
| 1.2 Geração/coleta de dados  | 43        |
| 1.2.1 Os dados nos documentos  | 44        |
| <b>CAPÍTULO 2: PRESCRIÇÕES LEGAIS PARA O TRABALHO COM A DIVERSIDADE ÉTNICA E “RACIAL”</b>                                    | <b>47</b> |
| 2.1 A implementação das leis n. 10.639 de 2003 e n. 11.645 de 2008: implicações para a formação de professores e professoras | 48        |
| 2.2 Potencialidade para uma educação antirracista  | 53        |
| <b>CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO DA E PARA AS DIVERSIDADES: POSSIBILIDADES E LIMITES NA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS</b>           | <b>55</b> |
| 3.1. Reflexões acerca das diversidades à da(s) identidade(s) na sociedade  | 57        |
| 3.2 Diversidades à luz dos documentos oficiais   | 61        |
| <b>CAPÍTULO 4: DA TEORIA CRÍTICA À PSICOLOGIA SOCIAL: A CONSTRUÇÃO PSICOSSOCIAL DA PATOLOGIA DO RACISMO</b>                  | <b>67</b> |
| 4.1 A Psicologia Social de Theodor W. Adorno   | 68        |
| 4.2 A estruturação do racismo: um preconceito patológico   | 79        |
| 4.3 Personalidade autoritária como modelo crítico para entender a personalidade racista                                      | 87        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>CAPÍTULO 5: A FORMAÇÃO PSICOSSOCIAL DA PERSONALIDADE: PROCESSOS<br/>FORMATIVOS PARA A PERSONALIDADE RACISTA</b> | <b>98</b>  |
| <b>5.1 As categorias de análise: subjetividades objetivadas</b>  | <b>99</b>  |
| <b>5.2 Caracterização do campo de estudo</b>   | <b>101</b> |
| 5.2.1 Instituição I  | 101        |
| 5.2.2 A sala observada   | 103        |
| 5.2.3 Quem é a professora do Maternal?   | 105        |
| 5.2.4 A sala de aula do Maternal   | 105        |
| 5.2.5 Instituição II   | 108        |
| 5.2.6 A sala observada   | 112        |
| 5.2.7 Quem é a professora do Pré I-A   | 113        |
| 5.2.8 A sala de aula do Pré I-A  | 114        |
| <b>5.3. O cenário institucional- dimensão arquitetônica</b>  | <b>116</b> |
| <b>5.4. Diversidades</b>   | <b>127</b> |
| <b>5.5 Brincadeiras;</b>   | <b>134</b> |
| <b>5.6 Relacionamentos Interpessoais</b>   | <b>138</b> |
| <b>5.7. Práticas pedagógicas</b>   | <b>141</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  | <b>148</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>   | <b>151</b> |
| <b>Fontes</b>  | <b>151</b> |
| <b>Referências bibliográficas</b>  | <b>151</b> |



## PRIMEIRAS PALAVRAS

*No parquinho, Fernanda e Breno iniciam uma discussão após Breno empurrar Fernanda, Breno sai correndo em volta de Fernanda e gritando:*

*- Bruxa, feia, vai voar! bruxa, bruxa, feia.*

*Fernanda grita com Breno:*

*- Feio é você!*

*Corre atrás de Breno que joga areia na cabeça de Fernanda, a mesma começa a chorar e chama a professora que faz Breno ficar sentado, de castigo. Já a atendente vai retirar areia que ficou no cabelo de Fernanda e diz:- Quero ver agora tirar esta areia desse cabelo! (Registro de 01 de dezembro de 2015).*

Como um elemento potencial para uma realidade tão presente em nossa sociedade, referente àqueles grupos, que desde a nossa invasão foram subalternizados: negros e indígenas, em que acompanhamos o desdobramento de sua subalternação até os dias atuais, principalmente ancorados pela discriminação e o racismo, a dissertação em questão elucida uma possibilidade de superação de tal realidade por meio de uma prática educativa que considere essas diversidades, não somente dos grupos subalternizados, mas sim de todos. Parte-se do princípio de que é possível por meio de uma educação social e política, emancipatória como discute Adorno (1995) que a *patologia* do racismo seja combatida possibilitando que sejam educados cidadãos aptos para lidar com as diversidades.

Antes de aprofundar as considerações acerca das mudanças em prol de uma educação que contemple as diversidades é preciso que se anuncie o que se compreende por personalidade racista, aquilo, que segundo a dissertação, deve ser combatido. Por personalidade racista (Pr) entende-se “[...] como o somatório de preconceito (ignorância do conceito), discriminação (no sentido de segregação) e flagelação (imputação de sacrifícios) infringidos por um agente contextualmente hegemônico (aH) ao sujeito tomado como desviante (sD) [...] portanto  $Pr = aH + sD$ , impreterivelmente.” (MWEWA; PINTO e BISPO, 2016, p. 67).

Portanto, de acordo com o que se compreende como personalidade racista (Pr) é preciso que se tenha uma educação que vá além de abarcar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que regem a sociedade. É preciso que se procure ir ao que tange o subjetivo por isso que o racismo pode ser considerado uma patologia social de cunho subjetivo. Pode-se dizer que se trata de uma psicologia das pessoas que promove a perpetuação do racismo.

Como Adorno (1995) nos coloca, é preciso que se encontre as raízes da formação de uma personalidade que se toma como superior a uma segunda, pois reconhecer os

mecanismos que favorecem que as pessoas tenham atitudes discriminatórias, preconceituosas e racistas faz-se como ferramenta essencial para que estes atos sejam impedidos de se perpetuarem. Assim, favorecer que todos os indivíduos tenham a consciência dos aparatos socioculturais que se enraízam como psicológicos, componentes da personalidade do sujeito, é primordial para que a formação da personalidade racista não se instale nos sujeitos.

Neste sentido a escola, enquanto instituição social deve ser capaz de promover uma educação dirigida à uma autorreflexão crítica, à medida que a formação da personalidade, bem como do caráter, como Adorno (1995) coloca, forma-se na primeira infância. Sendo assim, a educação que tem objetivo como formação para a cidadania, como se prega, em demasia, os documentos oficiais brasileiros que competem a educação, devem primar por uma educação que evite que a repetição dos comportamentos deletérios e nefastos da humanidade sejam perpetuados. Aqui expomos que a alternativa diz respeito a promoção do olhar para o outro, de uma educação da empatia. Tal educação não é possível sem que se considere as diversidades na sua manifestação plural do ponto de vista subjetiva e objetiva.

É preciso que se tenha, desde a primeira infância uma formação para a reflexão, que mostre toda a história da construção da sociedade brasileira, sem floreios ou rodeios. Como Adorno (1995) tão bem expõe a necessidade de se falar a respeito do horror de Auschwitz, enaltecendo que a ferramenta capaz de combater fenômenos tão dilaceradores ocorridos na história da humanidade é a de falar sobre, refletir, entrar em contato com eles, e não colocar uma venda como se nunca tivessem acontecido, assim como nos comportamos em relação à escravidão em ambientes escolares. Acompanhamos duas maneiras distintas de se tratar os fenômenos nefastos, ou culpabilizamos as vítimas ou as subjugamos, nos dois casos inocentamos os verdadeiros culpados tornando-nos, assim, também culpados.

Diante desta realidade, temos que é preciso que se forme para que o conhecimento real e reflexivo potencialize a identificação com os sujeitos que foram dizimados, massacrados, colocados em uma situação subumana na história do nosso país em favor de poucos, promovendo o processo de identificação das crianças com estes sujeitos. Segundo Adorno (1995), os horrores produzidos no decorrer da sociedade são embasados pela incapacidade de identificação com o outro, sendo está uma condição psicológica para que a subalternação, a naturalização das desigualdades, seja estruturada ainda nos dias atuais, como em séculos atrás, apenas com roupagens mais modernas. “[...] Crianças que não suspeitam nada da crueldade e

da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas à barbárie depois que deixam de ser protegidas” (p.135).

Sendo assim, é essencial a promoção de uma educação, desde a primeira infância, que leve em consideração todas as diversidades, a formação do povo brasileiro, as identidades como algo que não se apresenta como fixo, discutindo de maneira crítico-reflexa as possibilidades de mudanças por meio da realidade apresentada desde a nossa invasão. Sabemos que não será possível que se supere de maneira completa, mas que pelo menos, em alguma medida, se minimize as mazelas sociais, reconhecendo que estas são perpetuadas por meio de processos de aprendizagens, portanto cabe a escola a desconstrução. Se é na escola que apreende a constituição social do mundo, então a escola pode exercer o seu papel de formação para a cidadania, que deve ter consigo a garantia de igualdade dentre as diversidades.

Diante das análises realizadas no presente estudo, que serão apresentadas no capítulo 5, as diversidades são tomadas como um processo das identidades plurais. Para Adorno (1995) reconhecer-se no outro pode promover mudança para que as barbáries sejam diminuídas por meio de uma educação emancipatória. Considerando as premissas teóricas que embasam os documentos oficiais que norteiam a Educação Básica no que versam sobre diversidade/diversidades, torna-se visível que ainda há muito que ser feito para que as práticas educativas institucionais na realidade brasileira atendam as diversidades.

É preciso que mais estudos sejam realizados para que se elucide a necessidade de um olhar mais cuidadoso e mais denso acerca do que compete trabalhar as diversidades dentro do ambiente educacional desde a mais tenra infância. Esse procedimento pode, na melhor das hipóteses, romper com uma educação pautada ainda nos preceitos do colonialismo, que ainda promovem a formação da personalidade racista (Pr) e não a sua superação. Visto que as práticas educacionais, considerando o que se prega os documentos oficiais analisados no capítulo 3, ainda não se aprofundam na educação efetivamente para a cidadania, que tanto se prega. Desta forma vivemos as mazelas advindas dos primórdios da nossa constituição privilegiando alguns e subalternizando outros.

A produção acadêmica indica a abordagem das desigualdades sociais na dinâmica da subalternização quando consideramos a questão étnica e “racial”. Assim, o material bibliográfico compatível com as nossas ambições, em relação ao combate ao racismo no palco da educação infantil, considera o papel das instituições educacionais como instituições de

socialização que permitem o embate às questões inerentes a constituição da sociedade brasileira como democrática “racialmente”.

Assim, procurou-se o estabelecimento de uma visão acerca das publicações referentes a temática que estuda as questões de racismo no ambiente escolar no que versa pela Educação Infantil, essencialmente, levando em consideração a conversa entre os estudos e o objeto de pesquisa que se estabelece no desenrolar desta dissertação.

Na busca por artigos (6), dissertações (3) e tese (1), como forma de estudo da arte- por meio de limites estabelecidos- ao buscar identificar o que a academia vem produzindo frente ao objeto da dissertação. Abaixo apresentamos a caracterização de cada estudo escolhido, bem como, um apanhado de suas contribuições frente a pesquisa. As apresentações, contextualizações e análises serão tecidas na ordem: artigos, dissertações e tese.

A busca pelos estudos que contemplassem a estado da arte deste, se deu por meio da plataforma “SciELO” concebida como uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos, bem como, a ferramenta do site de pesquisa Google, o Google acadêmico, foi utilizado para a realização da seleção dos artigos. Registra-se certa dificuldade de encontrar os artigos de acordo com as especificidades estabelecidas (palavras-chave), a saber, deveriam ser artigos com coleta de dados no campo e, de preferência, dentro da educação infantil, quando não encontrados, poderiam estar dentro do ensino fundamental I. Seguem abaixo os artigos selecionados.

O primeiro artigo é intitulado de: “Creche e racismo”, de autoria de Flávio Santiago publicado no ano de 2015. Neste artigo, o autor parte do objetivo central de, a partir dos estudos sobre relações raciais, debater a presença de mecanismos racistas na educação infantil, primeira etapa da educação básica a partir de uma pesquisa etnográfica realizada em uma creche da região metropolitana de Campinas, Brasil, envolvendo crianças pequenininhas de três anos e suas/ seus docentes. As análises dos dados apontaram para a existência de processos racistas que contribuem para o afastamento dos aportes afro-brasileiros e africanos dos espaços da educação infantil e na exclusão de meninas pequenininhas negras e meninos pequenininhos negros do campo social permissível às experiências relativas à aceitação do seu corpo. Com base nos dados coletados por tal pesquisa, o autor identificou que existe uma racialização das subjetividades das crianças pequenininhas. Nesse contexto, foi possível perceber, a partir da apreensão do ambiente educacional, a presença de uma pedagogia “embranquecedora”, já fortemente denunciada pelo movimento negro a partir da década de

1980, que se embasa num modelo educacional com propósitos de reprodução de preconceitos referentes às crianças pequeninhas negras e a cultura e história africana e afro-brasileira. O autor também demonstra que, em certa medida, a um processo das crianças pequenas negras de resistirem as forças emanadas pelo legado colonial, porém, elas ficam cerceadas a uma constante disseminação de ações pedagógicas, bem como relacionais, em que as características fenotípicas se fazem exaltadas como padrões de civilidade e respeito, enquanto os elementos de origem cultural africano e afro-brasileiro eram descartados em prol da manutenção de uma ordem racial pré-estabelecida.

Em “Gritos sem palavras: resistência das crianças pequeninhas negras frente ao racismo”, publicado em 2015, também de Flávio Santiago, o autor parte das mesmas premissas do artigo discutido acima, que, por sua vez, partem de um estudo maior. A partir de um novo recorte da sua pesquisa de dissertação Santiago (2015) constrói um texto a partir de uma pesquisa que tem como objetivo compreender com base nos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância e dos estudos das Ciências Sociais, referentes às relações raciais no Brasil, a violência do processo de racialização sobre a construção das culturas infantis. Trata-se de uma pesquisa com uma abordagem etnográfica realizada com crianças pequeninhas de três anos, em um Centro de Educação Infantil da região metropolitana de Campinas. Os resultados apontam que na instituição investigada existem uma reprodução dos preconceitos referentes à categoria racial e a legitimação das hierarquizações sociais que reafirmam as desigualdades. Indicam, também, como as crianças pequeninhas negras percebem o racismo presente nas posturas pedagógicas adotadas pelos(as) docentes e deixam explícita, por meio de diferentes linguagens, a não aceitação dos enquadramentos que as fixam em posições subalternizadas no contexto escolar.

Ao encontro desse pensamento, propomos como um dos princípios básicos para a construção de uma educação das relações étnicas e “raciais”, o que nos propomos na análise de nossos dados neste estudo, a desinibição dos ouvidos para a escuta de diferentes linguagens infantis. Faz-se necessário escutar os ruídos das paredes, dos móveis, os dizeres proferidos pelas crianças pequeninhas – é indispensável que os/as docentes se ouçam e tenham sensibilidade ao olhar as crianças como um todo complexo e produtor ativo no mundo. A educação das relações étnicas e “raciais” somente será legitimada quando todos os elementos que constroem a educação infantil, por exemplo, forem tensionados para produzir

as diferenças como elementos produtivos das pedagogias das/para infâncias desenvolvidas pela/na instituição. É necessário ouvir e escutar as dissonâncias.

Já no terceiro artigo, intitulado de “Infância, raça e “paparicação””, de autoria de Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz, publicado no 2010, sendo um recorte da pesquisa de mestrado da primeira, parte da indagação da existência de práticas de legitimação do racismo dentro do ambiente educacional, na etapa da educação infantil, ao observar se o aspecto racial promove tratamentos desiguais diante das crianças na relação entre adultos-crianças. Este artigo é o resultado de uma pesquisa desenvolvida numa instituição de educação infantil durante um semestre letivo, com visitas diárias. Teve como objetivo analisar as práticas educativas que ocorrem na creche, verificando as maneiras como essas práticas produzem e revelam a questão racial. Esse objetivo foi abordado por meio de coleta de dados que se deu por observações detalhadas da realidade educacional. A referente pesquisa constitui mais um subsídio para o questionamento das relações raciais no Brasil, desde a educação infantil, visando ao enfrentamento de práticas pedagógicas de homogeneidade e racismo. Segundo as autoras, os dados coletados na creche mostraram que havia uma comparação/classificação entre as crianças. A questão racial apareceu na relação das professoras com as crianças negras na forma da “exclusão” de certa paparicação (maiores cuidados e carinhos, bem como elogios, como no decorrer do texto as autoras nos deixam claro) que ocorria com determinadas crianças, das quais as negras estavam, na maior parte do tempo, “fora”, em situações como as seguintes: recusa do contato físico em determinados momentos, recebimento de elogios relacionados à beleza e ao “bom comportamento” e estereótipos na relação professora/criança negra.

Assim, o artigo, mesmo sendo com crianças de pouca idade, reforça as nossas hipóteses de que há, como pudemos ver no primeiro artigo, o maior interesse em se olhar para aqueles que atendem as determinações de uma hegemonia dominante. Isso coloca em segundo plano, os tidos como desviantes dos padrões que se procuram. Tal prática, implicitamente visa denunciar o caráter excludente dos negros no ambiente educacional, como se este espaço não pudesse ser vivenciado por eles. Os negros, nesse caso, são preteridos em cuidados, carinhos, elogios e atenção, quando referidos aos mesmos, muitas vezes são enfatizadas características pejorativas, reforçando estereótipos discriminatórios. As autoras chamam atenção, também, ao fato de a pesquisa ser estruturada em observações (isso justifica a apropriação das observações dos relatórios de estágios que figuram como nossa fonte documental a ser

analisada na presente na dissertação), enaltecendo que elas são sim maneiras de se produzir conhecimentos sobre uma dada realidade.

Temos, então, o quarto artigo intitulado: “Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito”, de autoria de Flavia Motta e Claudemir de Paula publicado no ano de 2019. Esse texto é resultado da pesquisa desenvolvida entre 2014 e 2016 numa creche vinculada a uma instituição federal do Rio de Janeiro, que versou sobre os efeitos de uma educação antirracista para a subjetividade das crianças. Os autores partiram da premissa de que as crianças compreendem e reinterpretam o mundo em suas interações por meio da cultura de pares. A pesquisa se deu então a partir de vários textos postos em diálogo: observações de campo; material institucional como Projeto Político Pedagógico, versão impressa, Projeto Político Pedagógico, versão condensada online; fichas de matrícula das crianças; material das docentes – cadernos de registro, esboço de projetos, projetos; diálogos/entrevistas com profissionais da Creche; projetos pedagógicos desenvolvidos no Jardim 1 (crianças com 4 anos) em 2014; cadernos pedagógicos dos professores do Jardim II (crianças com 5 anos) em 2015. O estudo concluiu que, embora a creche analisada se adeque à legislação ao inserir a temática das relações étnicas e “raciais” como tática para a educação, é necessário ainda a presença de um corpo técnico consciente da temática antirracista. Há que se mobilizar todos(as) envolvidos(as) no processo para que haja, efetivamente uma prática que considere as diversidades e rompa com a relação de segregação no ambiente educacional. Segundo os atores, faz-se preciso construir um projeto de dizer antirracista que se materialize no fazer cotidiano dos professores (as), técnicos(as) e crianças brancas, negras, visto que, a pesquisa deixou claro que o não dito, o não problematizado, o não questionado apresenta-se como uma ferramenta de manutenção da estrutura social nos moldes do nosso processo de escravização.

Assim, a pesquisa nos mostra, que atender, apenas as determinações legais e propor algumas atividades concernentes a educação infantil que versem sobre as questões das relações étnicas e “raciais” sem a real vivência significativa no cotidiano escolar de tais determinações não promove as mudanças necessárias para que o racismo pare de ser reproduzido dentro dos ambientes educacionais, também indo ao encontro das nossas hipóteses. Portanto, as problematizações do referido artigo nos levam ao campo com um olhar ainda mais acurado para tudo que não é dito, mesmo que visivelmente existam coisas acontecendo em prol da educação “antirracista”, somente olhando o todo em suas minúcias e

peculiaridades faz-se possível identificar, como indicamos em outra hipótese de nossa pesquisa, que a manifestação do racismo seja cada vez mais velada.

No artigo, “Eu tenho vergonha em dizer que sou negra, ninguém gosta, né”? As crianças e as relações étnicas e “raciais” em Itapetinga-BA, apresenta-se como o próximo artigo selecionado, de autoria de José Valdir Jesus de Santana, Joanne Oliveira Dias, Reginaldo Santos Pereira e, Adenilson Souza Cunha Júnior, também publicado no ano de 2019. O artigo se estruturou por meio de uma pesquisa em que o objetivo era analisar como as crianças agiam, acionavam e vivenciavam as noções de racismo e discriminação racial em suas relações com outras crianças e adultos. Os autores tinham como compreender o que significava, para as crianças, pertencer a uma categoria “racial” (branco e não branco) e como elas lidavam com essas categorias. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada entre abril e julho de 2017 e teve como colaboradores 35 crianças de uma escola de Ensino Fundamental localizada no município de Itapetinga-BA com faixa etária de 09 a 12 anos, sendo 20 meninos e 15 meninas. Para a produção dos dados, os autores utilizaram as seguintes técnicas de pesquisa: observação, entrevista e “intervenções pedagógicas”. Nesse artigo foram apresentados, de forma mais detida, os resultados das “intervenções pedagógicas” realizadas junto às crianças, além de alguns dados produzidos durante o período de observação. O estudo destacou que as crianças negras tendem a negar o seu pertencimento étnicas e “raciais”, recusam a sua cor da pele, estabelecem classificações e fazem leituras das desigualdades sociais e “raciais”. Contudo, esse processo de “captura” não ocorre de forma total, na medida em que as crianças reagem a ele: através das brigas, calando-se, “inventando” novos corpos (pintando o cabelo, alisando-o etc.), mas sempre resistindo a se assumir como negras.

Desta forma, o artigo acima, mesmo não sendo desenvolvido com crianças da educação infantil, e, por conseguinte, tendo condições de gerar discursos mais articulados em relação a produção de entrevistas mais estruturadas, devido a idade mais avançada das crianças no final do Ensino Fundamental I, também possibilita, ao final, a produção de dados que conversam com as pesquisas apresentadas acima, porém no ambiente da educação infantil. Considerando, que as crianças negras possuem dificuldades de se olharem enquanto tal, coloca-se foco, o papel fundamental das instituições educacionais – através dos seus agentes-, como centrais seja: na perpetuação ou modificação das relações de dominação, estigmatização e racismos presentes em nossa sociedade.

O artigo intitulado: “Um estudo sobre crianças negras no contexto da educação infantil”, de autoria de Vilma Aparecida de Pinho e Suelen Lima dos Santos, publicado no ano de 2014, tem como premissa analisar o ensino e a prática pedagógica no contexto da Educação Infantil sob as Diretrizes de diversidade étnicos e “raciais”. Partiu da busca por representações de crianças ao brincarem com bonecas que marcam a hierarquia “racial” vigente na sociedade brasileira, bem como os conteúdos ensinados e as relações estabelecidas no contexto educacional. O estudo foi realizado em uma escola municipal de Educação Infantil no município de Altamira, no estado do Pará, com crianças de cinco anos de idade no decorrer de seis meses do ano de 2012, na vigência do Projeto Integrado Ensino, Pesquisa e Extensão- PROINT. A expressão das crianças de surpresa e rejeição das bonecas negras revelou a ausência de trato das questões “raciais” nessa escola, tanto pela falta de brinquedos que representem a diversidade, como pela ausência de discussão sobre essa temática nos processos de ensino aprendizagem. O presente artigo trata da cultura escolar na Educação Infantil e tinha como objetivo geral analisar o ensino no contexto investigado, mas principalmente destacar como as crianças brincam e reagem às bonecas que representam a hierarquia “racial” vigente na sociedade brasileira. Nessa hierarquia o branco é representado em termos de valor humano, intelectual, estético superior aos não-brancos. Em relação aos negros, prevalecem os estereótipos “raciais” e não raras vezes pejorativos.

Então, o estudo teve como premissa analisar as expressões de gostos e percepções das crianças ao brincar com as bonecas. A observação participante foi a opção teórico-metodológica escolhida para a realização da pesquisa de campo. Os autores por meio da imersão no campo, concluíram que havia pouca valorização das diversidades na escola, enaltecida por uma carência de formação dos professores que os apoiassem frente a práticas pedagógicas, bem como, a mediações no que concerne a temática. Os dados apresentados mostraram que tal questão é constantemente ignorada na formação das crianças, pautando-se na homogeneidade. Tal direcionamento não contribui, assim, para uma educação transformadora dos alunos que estão sob sua responsabilidade. Essa condição privilegia que as crianças, mesmo as negras, não se identifiquem com as bonecas com maior similaridade com elas mesmas o que reforça as condições de subalternização do negro frente ao branco tanto nos quesitos estéticos, como de valores sociais.

A partir das análises de tal pesquisa, torna-se evidente a similaridade na abordagem do tema do racismo em relação a educação infantil e o papel das instituições educacionais, bem

como, na maneira com que os dados foram coletados, ou seja, na vivência deste cotidiano. Assim, pode-se valer da concepção de que esta escola, como acreditamos que tantas outras, principalmente a partir da leitura dos estudos, passam a minimizar as questões étnicas e “raciais”, como se elas não existissem. Dessa maneira, potencializam a estigmatização do negro, bem como a sua discriminação o que favorece a formação da personalidade racista. Isso nos leva a considerar o racismo como uma patologia social.

Finalizando as análises em relação aos artigos selecionados, seguem abaixo as análises referentes as três dissertações escolhidas. A escolha partiu da mesma premissa para serem, qual seja, propor um olhar para o racismo dentro das instituições escolares, preferencialmente, quando possível, na educação infantil por meio de pesquisas práticas, que promovessem uma coleta/geração de dados dentro da realidade escolar, de preferência com o olhar para e das crianças, nas suas relações psicossociais em processo de formação. Seguem abaixo as dissertações escolhidas e suas respectivas análises.

Em: “Preconceito racial em foco: uma análise das relações estabelecidas entre crianças negras e não negras na Educação Infantil” de autoria de Jussara Nascimento dos Santos (2013) teve como objetivo investigar as relações estabelecidas entre as crianças negras e não negras em uma escola municipal de educação infantil no município de São Paulo. A autora partiu da hipótese da existência de preconceito “racial” entre as crianças, considerando o contato que têm com as manifestações de preconceito na família e na vida social, bem como a espontaneidade com que agem diante das mais diversas situações. A investigação foi desenvolvida em uma turma de crianças entre cinco e seis anos. Utilizou-se de duas técnicas de pesquisa: a aplicação de teste sociométrico e a observação direta dos momentos de brincadeira e das atividades em sala. Conclui-se que as crianças têm contato com o preconceito, pois algumas delas fazem comentários depreciativos relacionados à negritude. Além disso, percebeu-se certo constrangimento de algumas crianças negras quando ouviam estes comentários. No entanto durante o dia a dia brincam alegremente e se relacionam sem que o pertencimento étnico e “raciais” interfira em suas relações. Se em alguns momentos elas verbalizam algo que pode ser remetido ao preconceito, em outros elas vivem a infância na sua plenitude. Percebeu-se, ainda, segundo a autora, que há outros preconceitos presentes e que são expressos na socialização das crianças, como relacionado às pessoas idosas. A partir da análise do teste sociométrico, verificou-se que as crianças não negras nos quesitos: estudo,

afetividade e beleza são mais preferidas que as negras e ao observar as rejeições nos mesmos itens, verificou-se que as crianças negras são mais rejeitadas em afetividade e beleza.

Assim, reitera-se em relação ao que procuramos evidenciar, que, mesmo não diretamente, o racismo se manifesta no ambiente escolar por meio de práticas que, se não forem contextualizadas. No ambiente escolar não se promove uma real reflexão acerca das questões que favoreçam as práticas antirracistas potencializando, assim, a formação das crianças imersas nestas relações de discriminação étnicas e “raciais”.

Já na famosa dissertação: “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”, de Eliane dos Santos Cavalleiro (1998), foi um trabalho que procurou compreender a socialização, no que tange às relações étnicas estabelecidas no espaço da pré-escola e no espaço familiar. Para tanto, a autora retomou os conceitos de educação, processo de socialização, racismo, preconceito e discriminação étnicos. A fim de desenvolver a análise desejada, a autora realizou uma pesquisa de campo através da observação sistemática do cotidiano escolar, com o objetivo de apreender a relação professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno, no que diz respeito à expressão verbal, prática não-verbal e prática pedagógica.

A autora, neste estudo, utilizou-se da escola, porém também da família, elencando os processos de socialização primária e secundária, evidenciando o trabalho da escola frente as relações “raciais”, mas, também a concepção da família em relação as práticas da escola. As famílias, assim como a escola, potencializam o silenciamento de questões de suma importância, colocando o negro em um lugar de submissão, de menor valor. Assim, as instituições reiteram todas as questões que envolvem ideologias e práticas racistas que levam em consideração a hierarquização de “raças”. Esta pesquisa nos mostra o quanto faz-se essencial questionar o que acontecem em tais instituições à medida que elas continuam a produzir uma relação de poder do “mundo branco” em relação ao negro. Sendo assim, esta dissertação subsidia, diretamente, as questões que serão discutidas mais adiante no nosso trabalho.

“Aqui tem racismo!”: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola, de Caroline Felipe Jango Feitosa (2012), teve como objetivo investigar as representações sociais que a criança negra tem acerca da escola, bem como compreender a construção de sua identidade e sua integração no espaço escolar. Para tanto, a autora afirma que participaram da pesquisa 58 estudantes dos três últimos anos do Ensino

Fundamental I, de escolas municipais localizadas na Região Metropolitana de Campinas, sendo que 31 meninos e 27 meninas, de 7 a 13 anos de idade, todos negros. O instrumento utilizado, segundo a autora, foi uma ficha de pesquisa desenvolvida pela autora, composta por cinco etapas reciprocamente complementares. A pesquisa trouxe à tona que os professores e gestores escolares apresentam posturas negligentes e muitas vezes racistas ao abordar a temática racial no interior da escola, afirma a autora. Em conclusão, as crianças negras vivenciam um espaço que as discrimina e são constantemente humilhadas por apelidos depreciativos de sua condição racial, sentencia a autora.

Esta dissertação tem resultados que vão de acordo, especialmente, com o artigo: “Um estudo sobre crianças negras no contexto da educação infantil”, porém um se utilizou de bonecas, para realização de identificação na educação infantil e a dissertação parte de fichas com desenhos de crianças diversas para a realização desta identificação no ensino fundamental I. Assim como o artigo, a pesquisa tem as mesmas conclusões em relação a negligência daqueles que deveriam potencializar reflexões e mudanças neste ambiente, bem como, a dificuldade, que as crianças negras têm de se identificarem como tal. Pode-se dizer que, à medida que tal identificação traz para eles, como verdades, visto que muitas vezes tal visão é disseminada por figuras de autoridade, como professoras/es, por exemplo, internaliza e promove uma visão pejorativa dos negros(as).

Já a tese analisada, intitulada: Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil, de Cristina Teodoro Trinidad (2011), realizada em uma escola de educação infantil situada na zona oeste da cidade de São Paulo e contou com o envolvimento de 33 crianças entre quatro e cinco anos de idade (p. 09). Segundo a autora, buscou-se verificar: “1) se- e como-as crianças em idade pré-escolar compreendem a identificação étnico-racial; 2) os critérios que emprenham para tal; 3) a forma por meio da qual a identificação é explicitada” (p. 09). A autora afirma que, em termos metodológicos optou-se pela abordagem etnográfica, e a coleta de dados pautou-se pelos seguintes procedimentos: observações participantes, conversas informais, contação de histórias pelas crianças e análise documental (p. 09). Os resultados da pesquisa de Trinidad (2011), realizada em uma escola de educação infantil em São Paulo, mostraram que as crianças conhecem e empregam as categorias étnicos e “raciais”. Segundo a autora, em suas brincadeiras e interações as crianças não selecionam seus pares tendo como base a cor da pele; contudo, desejam ter características associadas às pessoas brancas, especialmente a cor da pele e o

cabelo; em relação aos filhos de relacionamentos inter-raciais, afirma a autora. Notou-se, também, continua a autora, que quanto mais as crianças apresentam traços físicos que se aproximam dos atribuídos às pessoas negras, maior é o desejo de serem brancas. A autora também destacou que a instituição de educação infantil e as famílias das crianças não consideram o preenchimento do quesito cor/raça como relevante, explicitando que desconhecem a importância de educar as crianças pequenas para reconhecerem a diversidade étnico-racial como algo a ser respeitado e valorizado.

Assim, os estudos vêm muito ao encontro com as discussões a serem desenvolvidas na presente dissertação, ou seja, realizar uma escuta e olhar atentos, mesmo que por meio de observações, às crianças. Esse procedimento pode mostrar a sua formação em direção a personalidade racista que, uma vez diagnosticada, pode ser evitada. É por meio da formação da personalidade que as condições psicossociais, inerentes nas relações produzidas nas instituições sociais, promovem o processo de assimilação étnica e “racial” a ser vivenciada e rompido. Do contrário, seguimos vivendo em uma sociedade doente como herança de outrora.

Os trabalhos aqui indicados, selecionados têm, de forma geral, o racismo como o foco, dentro das instituições escolares, e com crianças, privilegiando a educação infantil ou, em alguns casos o ensino fundamental I. A maioria se utilizou de metodologias de cunho etnográficas apreendendo a realidade vivenciado diariamente; outros de análise documental.

## INTRODUÇÃO

O racismo é um tema pouco abordado dentro das relações escolares, principalmente dentro da Educação Infantil, no entanto, é preciso que se enalteça a necessidade de tais estudos, visto que se trata de um problema social que estrutura a História do Brasil. Nesse sentido, pensar acerca de fenômenos complexos de cunho social, o racismo concebido por meio de uma proposta de invisibilidade ou de falsa democracia, apresenta-se como essencial. Esse movimento do pensar encontra ressonância no contexto acadêmico para contribuir na formação humana amparada nos preceitos da equidade, igualdade nas diversidades. Tais preceitos devem ser desenvolvidos, por meio de práticas de socialização, aqui em especial ressaltando o papel da escola, desde a primeira infância. Assim, pode-se amenizar a concepção da hierarquização das “raças” ainda presente no contexto familiar, escolar e social, seja de forma velada ou explícita.

O presente estudo se propõe, assim, a colocar em evidência a maneira com que a socialização na primeira infância, rica em aprendizagens múltiplas, favorece, ou não, a formação de uma *personalidade racista*. Esse conceito pode ser tomado como uma contextualização dos Estudos sobre a *personalidade autoritária* desenvolvida por Adorno, Levinson, Sanford e Frenkel-Brunswik. Por ora, nos apropriamos, aqui, do conceito da *personalidade racista* a partir da interpretação contexto cunhada por Mwewa, Pinto e Bispo (2016). Mais adiante argumentaremos melhor sobre essa aproximação teórica e metodológica.

A pertinência desta pesquisa no âmbito educacional se justifica pela relação histórica, direta e intensa que a educação institucionalizada se propõe em desempenhar como palco de aprendizagens, no plural. O campo educacional não se restringe à mera reprodução do conteúdo do currículo, mas que também promove a aprendizagem do ser social. Portanto, o ambiente educacional pode ser tomado como sendo uma microssociedade que (re)produz, (res)significa a sociedade.

A partir dos estudos de Adorno acerca da constituição da sociedade, identificamos que, considerando a sociedade capitalista, uma sociedade movida pelas demandas do mercado, temos a própria produção cultural, em que a educação se encontra inserida, como um negócio, em certa medida. A educação não é neutra ou mesmo não é um espectro com dinâmicas que independem do contexto social, histórica e política. Para atender a tal lógica, a indústria cultural utiliza de uma ferramenta extremamente interessante- a ilusão. Tal ilusão

mercadológica, os processos educativos, está inserida na lógica do consumo, neste caso, é um produto consumido<sup>1</sup>.

Partimos da premissa de que a educação está alicerçada em uma formação cultural que agora se “converte em uma semiformação socializada na onipresença do espírito alienado”, que seria o alicerce fundante das desigualdades sociais. (ADORNO, 2010, p. 9). Considerando que, para o autor (ADORNO, 2010, p. 9), “a formação compreende a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. Já que se trata de introduzir o tema, se nos for permitido fazer um exercício livre de interpretação aproximativa, podemos dizer que atualmente, a cultura se apresenta não como um instrumento de emancipação, mas sim, como um instrumento de valor permeado pelos elementos desta semicultura disponibilizados por aqueles que comandam. Tal procedimento, ainda parafraseando Adorno, pode facilitar, por exemplo, a perpetuação do racismo e a disseminação dele, cada dia mais, de maneira mais velada. Nesse contexto, a escola passa a ser um campo de disputas, mas que também, funda (estrutura) a discriminação na perpetuação de uma sociedade desigual. Partimos desta formação que nos é dispensada, a que se alicerça na semicultura socializada que favorece a manutenção da alienação, distante de quaisquer mudanças propagando rótulos, preconceitos, discriminações concebidas como fenômenos naturais. Por isso ainda insistiremos na formação indicada na apresentação desta dissertação.

Eis a prova da doença da sociedade, em que concebemos o racismo como uma patologia social. Entendemos que romper com tal dinâmica faz-se primordial, diante da necessidade de uma educação para a emancipação (ADORNO, 1995) que amenize os efeitos deletérios da cultura como está posta. Sendo Adorno o norte teórico do estudo, compreende-se que, é preciso superar a concepção idealista (próprio das ideias) e individualista de

---

<sup>1</sup> A indústria cultural, como Adorno (1985) desenvolve, nada mais é do que um esquema. Como um esquema, ela desapropria o consumidor da sua capacidade de reflexão, visto que se estrutura para que tal lógica se perpetue- quanto menos esforço melhor- apresenta assim tudo digerido, propositalmente, para que não haja o esforço de reflexão daqueles que consomem. O mais importante dentro de tal lógica é que o produto cultural deve substituir a imaginação, o pensamento, o questionamento do consumidor, é tudo tão rápido e estruturado que não permite a reflexão e a crítica do que está sendo posto, que, em alguma medida, ressalta algum aspecto da sociedade que os que dominam não querem que sejam colocados em xeque. Ancorados nos preceitos da indústria cultural, em que, no nosso entendimento, a educação está inserida, Adorno (2010) nos coloca mais uma temática essencial para se pensar os fenômenos sociais, no caso deste estudo, o racismo, -cultura da semiformação. Tal cultura tem proporcionado um colapso na formação cultural. Tal problemática se faz visível na insuficiência do sistema e dos métodos da educação que se permitem serem mais simplistas e mecânicos, deixando de lado o que se apresenta como de maior valor, a formação crítico-reflexiva. Tal concepção se faz potencializada pelo acesso de maior facilidade às mídias que disseminam, de maneira muito mais rápida e prática uma pseudocultura, que, já se apresenta para aqueles que dela consomem (a maioria maciça da população), uma realidade que já se faz “pronta” e, acima de tudo, “refletida”, propagando ideias de um grupo dominante que se satisfaz por meio da dominação da massa através da divulgação, mascarada, da sua ideologia.

emancipação (enquanto autonomia do indivíduo) e ampliá-la a toda a sociedade. Essa operação visa construir, coletivamente, um conhecimento objetivo que supere a instrumentalidade e fragmentação formativa, sendo possível, assim, desvelar os mecanismos de dominação e de alienação social. Assim identificamos a educação para emancipação, discutida pelo autor, como o ponto fundante das mudanças da nossa sociedade e para a dissolução do racismo.

Tal conceito será colocado em discussão com os aspectos norteadores dos Documentos Oficiais que versam para a formação para a cidadania com a finalidade de identificar até que ponto tal “cidadania” é um elemento que considera toda a diversidade sem hierarquização social. Visto que nossa sociedade se estrutura de forma hierarquizada os processos formativos podem ser considerados como uma importante instância da sociedade. Considerando que a formação para a emancipação pressupõe uma relação mais horizontal. Essa relação pressupõe um pensar concreto que entende a realidade como um processo histórico-dialético. A educação pode contribuir para uma formação humana que confronte a experiência real e não contentamento na experiência alienada de mundo. Considerando que o indivíduo estaria alienado, nesta medida, não conseguiria apreender a realidade concreta, o que se faz como certo ao indivíduo é a realidade cultural e social, que nada mais é que uma produção ilusória (ADORNO, 2010).

Trabalharemos a formação/educação como uma ferramenta de prevenção ao retorno à barbárie conforme Adorno no seu imperativo categórico presente no texto Educação após Auschwitz (ADORNO, 1995). É necessário repensar o tipo de ser humano que o sistema atual está formando, gerando e questionando, assim, as determinações sociais, que, por sua vez, privilegiam as desigualdades entre os sujeitos. Assim, a formação/educação pode se apresentar como elemento potencialmente dissonante às barbáries. Têm-se, então, a problemática desencadeadora de tal estrutura que se estabelece por meio de tal objetivo a responder: o quanto a estrutura da sociedade contemporânea, que promove múltiplas aprendizagens, ancoradas nas relações sociais, tendo a escola como parte da estrutura social formadora, favorecem o não questionamento de fenômenos de exclusão e discriminação? Claro está que aqui nos referimos ao racismo enquanto um fenômeno próprio das relações sociais alicerçadas na dominação e nos mecanismos de poder.

Assim, o estudo vai conceber o racismo como uma patologia social, identificado como uma doença que a sociedade, por meio de seus aparelhos sociais (no presente estudo- a

escola), permite e dá condições para a sua disseminação, mas, que, por sua vez, não permite a sua “cura”<sup>2</sup>. Uma vez que não se nasce racista partimos da compreensão de que a aprendizagem do racismo acontece em uma dinâmica de afirmação da estrutura da sociedade, visto que, a sua conscientização promoveria mudanças que não se fazem interessantes para a manutenção do poder.

A presente pesquisa teve a pretensão de compreender como toda a dinâmica escolar, que envolve a formação dos educandos não somente no que tange ao conhecimento historicamente produzido e, ainda, as questões subjetivas que envolvem aspectos psicossociais emergentes da sociedade e que se reproduz no ambiente escolar, interferem ou estruturam a formação da personalidade racista. Nossa hipótese central era de que esta personalidade é aprendida e não inata. Considerando que somos seres sociais, esta aprendizagem, por sua vez, se daria por meio das relações em que os indivíduos são submetidos. Eis a importância do olhar para as instituições escolares, visto que elas favorecem as aprendizagens, no que tange a pluralidade.

Por ser um estudo que se debruçou em compreender a formação da personalidade racista, elucida-se o que entendemos por ela, que se caracterizou como cerne para a análise dos dados obtidos. Sendo assim, por personalidade racista (Pr) entende-se uma soma de múltiplos preconceitos, discriminações e flagelações que são promovidos em relação a um agente tido como desviante do que é posto socialmente como hegemônico, aquele que, por assim dizer, estaria fora dos padrões estabelecidos socialmente, como discorrem Mwewa; Pinto e Bispo (2016)<sup>3</sup>.

Diante dessa perspectiva, tecemos um olhar, primeiramente, para a história que permeia a construção de nossa nação e da sua relação com a sua noção colonizadora, Portugal, pois concebemos que nossa configuração atual está intimamente atrelada a nossa história, e toda a formação de nosso povo brasileiro. Assim, a identificação da formação da personalidade racista olhando para as instituições de educação infantil. Essas devem voltar-se sempre ao início de toda a dinâmica social que se reverbera, atualmente, em um racismo institucionalizado, pois o Brasil como nação é racista haja vista a ocupação da presidência dos três poderes desde a sua independência. Desta forma, têm-se a preocupação de verificar diante da análise de dados provenientes de observações realizadas em duas instituições de Educação

---

<sup>2</sup> Aqui cura não possui nenhuma relação com redenção, mas sim com um organismo saudável.

<sup>3</sup> Ao longo do texto iremos operar com esse conceito de forma a materializá-lo de maneira eloquente através dos dados exemplares.

Infantil nos anos de 2015 e 2016 no município de Três Lagoas, localizado no estado de Mato Grosso do Sul, como essas promovem a hegemonia na sua estruturação? Em resposta a essa pergunta vamos considerar o todo, desde suas dimensões arquitetônicas, as brincadeiras, diferenças de tratamentos, práticas pedagógicas, conflitos entre os pares e entre o mundo adulto e infantil. Esse itinerário visa identificar, como pano de fundo, em que medida se perpetua os preconceitos presentes na realidade atual de instituições educacionais. Cabe salientar, portanto, que, trazemos uma herança para a sociedade brasileira: o racismo.

Munanga (2005) nos mostra que a escravidão apenas teve fim juridicamente, contudo, a inferiorização e a marginalização do povo negro, advinda dos séculos de escravização, não! Há que se considerar os povos indígenas, massacrados, discriminados e marginalizados desde o “descobrimento” até os dias atuais. Ao se falar em racismo, foi usado o conceito de Munanga (2003) que nos fala que “[...] o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural.” “[...] o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.” (p. 08).

O racismo teve repercussões extremamente negativas para com as consideradas populações negra e indígena, principalmente uma condição de invisibilidade que as colocou à margem de certa sociedade, a dos bens de consumo, culturais e econômico com hipossuficiência de suas necessidades consideradas básicas. Esse processo foi potencializado pela ideologia do branqueamento racial disseminada na população brasileira, que desenvolveu um sentimento de inferioridade e de negação da cor (TELLES, 2003). Tal configuração influenciou diretamente na formação da identidade negra. As mazelas advindas do período escravocrata perduram até a contemporaneidade com modificações na sua expressão, apresentando uma roupagem nova, mas ainda presente na sociedade<sup>4</sup>.

Daí a importância de se estudar como os aspectos psicossociais interferem na formação do indivíduo, à medida que o ser humano se desenvolve psicologicamente a partir da progressiva interação social que promove a formação da personalidade por meio das relações sociais.

---

<sup>4</sup> Devemos considerar a maneira como foi construída a identidade negra e indígena no Brasil e de como o racismo afeta esses sujeitos/atores desde a primeira infância é preciso, pois esse é o momento em que a personalidade está sendo formada.

Nesta pesquisa ressaltamos que criança é todo ser que apresenta idade de zero a doze anos incompletos, dado referenciado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (BRASIL, 1990). Assim, dentro das instituições escolares encontramos crianças que vivenciam a infância dentro de dois momentos educacionais: Educação Infantil (0 aos 5 anos) e a primeira fase do Ensino Fundamental (6 aos 11 anos). As crianças da pesquisa frequentavam, nos anos de observações, a Educação Infantil, contando, assim com observações de crianças de três e quatro anos. Esta faixa etária foi escolhida, pois estas crianças vivenciam um momento único de significados de acordo com as relações que serão submetidas, que mudarão ou continuarão perpetuando uma sociedade desigual e excludente.

A escola, o local de formação de cidadãos é o espaço sociopolítico que se desenvolve grande parte da personalidade humana (psicossocial), visto que é por ela que se promove a socialização secundária. A escola passa a ser um dos “palcos” (contextos) de toda a dinâmica das relações que acontecem na sociedade. Sendo assim, diversas questões emergem quando se pensa no papel das práticas escolares no processo de formação das identidades das crianças e no de formação da personalidade racista.

Duarte (2013) resalta que o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos está condicionado ao desenvolvimento já alcançado pela sociedade da qual ele faz parte. À medida que a personalidade é um construto do psiquismo humano, a mesma é histórica e social e, diríamos, contextual. Diante disso, a personalidade racista não é algo inato, que surge ao acaso em determinados sujeitos, mas sim uma construção social e histórica aprendida em meios interacionais e relacionais em que os indivíduos são expostos desde a primeira infância, pois as vítimas permanecem as mesmas. Temos, assim, a importância das vivências para a formação da personalidade humana. São elas que representam o elo entre os elementos do meio cultural e as particularidades da personalidade. Entretanto, essas vivências vão determinar a forma com que cada indivíduo irá se relacionar de acordo com o que o seu entorno social proporciona em termos de possibilidades de aprendizagens (família e escola como primeira e segunda instância de socialização das crianças). É nessa medida que o estudo quer compreender e explicitar como o ambiente escolar, rico em aprendizagens múltiplas, “palco” (contexto) da socialização secundária das crianças favorece a formação da personalidade racista no contemporâneo.

Corroborando com o conceito cunhado por Mwewa, Pinto e Bispo (2016) a personalidade racista parte de um ambiente em que existem atores sociais que expõem

comportamentos que desvalorizam um sujeito tomado como desviante do que é contextualmente considerado como hegemônico (ou norma). Toda essa configuração emerge de uma realidade materializada nas relações sociais, nomeadamente, nas instituições escolares no estudo em tela. Em conformidade com tal concepção, muitos autores já identificaram a escola como um local de produção de preconceitos, discriminações e violências (JUNQUEIRA, 2009; MWEWA *et all.*, 2016).

Estudos e pesquisas atuais (CAVALLEIRO, 2003; MUNANGA, 2005; CHAGAS, 1996; MWEWA *et all.*, 2018) que buscaram identificar a dinâmica das relações “plurirraciais” e pluriétnicas na educação, revelaram a existência de diversos conflitos nas relações cotidianas dentre os diversos atores aluno(a)/aluno(a), professor(a)/aluno, (a)aluno(a)/professor(a), brancos e não-brancos tendo como pano de fundo a diversidade “racial” que comprova as sutilezas nas suas manifestações.

Práticas cotidianas de preconceito e discriminação, enraizadas na nossa sociedade, cumprem o papel de reinstaurar a subalternidade das populações não-brancas. De acordo com Munanga (2005), racismo no Brasil se configura de uma maneira muito peculiar, tem sua forma própria. Como no país não houve uma segregação institucionalizada, a ideologia da “democracia racial” (compreendida como mito) enraizou na nossa sociedade, identificando todos como “iguais” mais em condições que não promovem tal igualdade. É por tal configuração que ainda se dissemina a ideia de que o racismo não existe no Brasil, porém, nossa sociedade se alicerça na perspectiva da hegemonia eurocêntrica, incutida no processo de colonização dos portugueses. Pode-se dizer que a colonização instaurou os ideais do “padrão” de homem branco aceitável socialmente. Portanto, tudo que destoia desse padrão passa a ser segregado e potencial vítima de preconceitos, discriminação e racismo.

Como Matos (...) nos apresenta,

Não obstante, e apesar de a “raça” não ser uma entidade biológica, as percepções das características físicas, devido a alguns preconceitos, podem associar-se à produção de relações políticas, sociais e económicas que promovam a desigualdade. Apesar de o elemento indígena (índio) continuar um pouco invisível na história da nação brasileira, são inúmeros os trabalhos que se referem ao Brasil como o país das três “raças” e o definem como sendo, sobretudo, resultado da miscigenação. Depois de Casa-Grande & Senzala de Freyre, e em pleno período da Segunda Guerra Mundial, poder apresentar um país como o exemplo do encontro social entre “raças,” indiferente aos efeitos negativos do racismo, foi útil para a propagação do mito da democracia racial. Este, contudo, tem sido denunciado em vários locais e através de iniciativas como os chamados movimentos negros ou movimentos afro desde os anos 70 (p. 294).

Este estudo, mesmo considerando o preconceito e o racismo como condição de subalternização ancoradas em um preceito dos que se diferem do que imposto enquanto norma, no caso de nossa sociedade, o branco, porém, nos voltamos mais especificamente para o olhar do negro, mesmo considerando o povo indígena como elemento para tais discussões, mas que, de acordo com o recorte não foi tido como ponto fundante das reflexões, mas sim, como pano de fundo.

Quanto ao ambiente educacional, local das discussões deste estudo, temos, no interior da escola, de acordo com Gouvêa (2005), muitas vezes personificações do racismo passam despercebidas por meio da condição ultrajante de tal fenômeno arraigado em nossa cultura. O racismo, em tal ambiente de promoção da “cidadania” se manifesta de forma implícita na maioria das vezes, porém não é possível negar a sua existência. Dessa forma, há a indicação de fortes traços na formação da personalidade da criança, influenciando diretamente a socialização e identidade das mesmas. Gomes (1990, p.60) complementaria afirmando que: “ao final do processo de socialização a criança não só domina o mundo social circundante, como já incorporou os papéis sociais básicos – seu e de outros, presentes e futuros – mas, acima de tudo, já adquiriu as características fundamentais de sua personalidade e identidade”.

Partindo da concepção acima descrita de escola, o estudo como um dos objetivos específicos em tratar das questões raciais, advindas do cotidiano escolar, identificando os mecanismos de transmissão e manutenção do racismo, do preconceito e da discriminação, visto que tais mecanismos potencializam a formação da personalidade racista. Compreender os aspectos da dinâmica das instituições escolares, por meio da vivência do cotidiano escolar que potencializavam a aprendizagem/formação da personalidade racista nos alunos de duas instituições educacionais norteou as nossas análises e reflexões. A análise documental foi utilizada na apreensão do objeto, à medida que a etnografia não pôde ser realizada devido a pandemia que se instaurou no mundo e inviabilizou as atividades escolares presenciais no ano de 2020<sup>5</sup>.

Mesmo com as modificações metodológicas, a pesquisa pautou-se na compreensão dos elementos concernentes à realidade educacional dos dois Centros de Educação Infantil que, por meio da análise dos dados dos documentos de estágio do ano de 2015 e de 2016, possibilitaram identificar discursos e comportamentos. Sejam eles velados ou explícitos

---

<sup>5</sup> Esse ponto é melhor esclarecido no Capítulo 1, ou seja, o procedimento metodológico.

imersos nestas realidades, podendo evidenciar tais realidades como variáveis favorecedoras da formação da personalidade racista, foco de interesse deste estudo.

Assim, para alcançar ao objetivo, o estudo lançou mão da pesquisa documental no lugar da pesquisa de cunho etnográfica que era a primeira opção. Tal procedimento tinha como cerne a imersão do pesquisador no seu campo de estudo com o uso de diversos instrumentos, como a observação detalhada, ou seja, densa a partir de procedimento que poderiam ser adaptáveis no decorrer da coleta/geração de dados *in loco*. Assim, diante da pandemia utilizamos, como já anunciado, dois relatórios de estágio obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas/MS nos anos de 2015 e 2016 realizados pela pesquisadora como documentos fonte secundárias. Assim, a partir da análise de um documento com a vivência real do cotidiano escolar, bem como, por meio de categorias de análises, tínhamos como principal hipótese que a escola possui um papel fundamental na construção da personalidade racista. Mas, qual é esse papel? Passa a ser a pergunta sobre a qual o presente estudo, dentre outras perguntas transversais já enunciadas até então.

A pesquisa teve como pressuposto teórico os estudos desenvolvidos no âmbito da Teoria Crítica (Th. W. Adorno) e os estudos da relacionados a formação da personalidade por meio dos estudos do psicanalista Freud, para a compreensão do desenvolvimento psicossocial dos sujeitos. Desse marco teórico elencamos categorias pertinentes ao estudo em tela: o cenário institucional- dimensões arquitetônicas; diversidades; brincadeiras; relações interpessoais e práticas pedagógicas, trabalhadas e discutidas no capítulo 5.

Cabe salientar que o estudo foi realizado a partir do campo de estágio, com um recorte temporal específico, perpassado pelos anos de 2015 e 2016, em um cenário específico, configurado por dois centros de educação infantil localizados no município de Três Lagoas/MS, sendo assim, as análises encontram-se estruturadas em um momento histórico e situacional delimitado e especificado, proporcionando as análises que foram decididas. Evidencia-se, também, que esta pesquisa é parte integrante do Programa de pesquisa: Mediações étnicas nos contextos formativos sob a coordenação do Dr. Christian Muleka Mwewa no contexto do Grupo de Pesquisa Formação e cultura na sociedade contemporânea – EduForP (CPTL/UFMS/CNPq).

A organização deste texto foi sistematizada em capítulos. Iniciamos como a apresentação, que mostra a relevância do estudo por meio de certo Estado da Arte (dentro dos

limites de uma dissertação) que teve por objetivo mapear e discutir a produção acadêmica em relação a objetivos e metodologias semelhantes utilizada neste estudo; após a presente introdução temos o primeiro capítulo que se compreende como o capítulo que apresenta o percurso metodológico da pesquisa identificando as características da pesquisa de análise de documentos. Abordamos, assim, procedimentos e escolhas metodológicas adotadas no decorrer da pesquisa. Situamos o contexto social em que foi realizada a pesquisa, destacando dificuldades e peculiaridades do estudo, como a necessidade de adequações metodológicas devido a Pandemia do Covid-19 enfrentada no ano de 2020.

No segundo capítulo temos “prescrições Legais para o trabalho com a diversidade étnica e ‘racial’”, discutindo nele a importância e a história das políticas de formação de professores para as mudanças necessárias em prol de uma educação antirracista. Para tanto, as políticas são contextualizadas dentro dos imperativos contemporâneos e históricos da formação de professores no Brasil no contexto de uma educação para as diversidades, a implementação das Leis n. 10.639 de 2003 e n. 11.645 de 2008. Essas discussões nos possibilitaram fomentar concepções acerca das implicações legais concernentes à formação de professores enquanto potencialidades para uma educação antirracista. Em que medida as políticas são formuladas efetivamente para as infâncias? Acaba sendo uma pergunta chave para o desenvolvimento desse capítulo.

No terceiro capítulo intitulado de: “Educação da e para as diversidades: possibilidades e limites na análise dos documentos oficiais”, temos a análise de alguns documentos oficiais, norteadores da Educação Básica no Brasil. Desta forma, buscou-se identificar, nesse capítulo, como as diversidades são concebidas em tais documentos para compreender a construção dos preceitos para uma educação antirracista. Para tanto é discutido o conceito de diversidades e seus desdobramentos no campo educacional, bem como, as diversidades postas nos documentos oficiais evidenciando as suas potencialidades e seus limites para uma educação efetivamente livre de preconceitos. Para tanto consideramos as multiplicidades diversidades. Também, dentro deste capítulo temos discussões concernentes aos aspectos da constituição sócio-histórica-cultural das infâncias buscando a contextualização histórico-social para a busca de uma Educação antirracista.

No quarto capítulo intitulado de “Da teoria crítica a Psicologia Social: a construção psicossocial da patologia denominada racismo”, temos as discussões concernentes ao aporte teórico deste estudo. Nele ressaltamos as contribuições da teoria crítica e a importância da

psicanálise de Freud. A partir dessas concepções passamos a identificar a intersecção entre e teoria crítica e a psicologia para se pensar a formação da personalidade racista e a estruturação de fenômenos patológicos e violentos em nossa sociedade e seus desdobramentos no âmbito educacional.

Já no quinto e último capítulo: “A formação psicossocial da personalidade: processos formativos da personalidade racista” encontramos os dados e suas respectivas análises produzidas por meio dos documentos elencados como materiais para apreensão de dados dentre deste estudo. Assim, tem-se a descrição e análise dos dados provenientes das observações dos relatórios de estágio realizado em duas instituições de educação infantil localizadas em Três Lagoas-MS. Por meio de categorias de análise indicadas acima nos aproximamos do objetivo comprometido em responder como a escola contribuir, em ações explícitas ou veladas, para a formação da personalidade racista? Para tanto, deve-se considerar as instituições escolares como espaços ricos de aprendizagens múltiplas que podem, necessariamente, indicar dinâmicas de superação do status quo instaurado uma que vivemos em sociedade racista. Para tanto, acompanhamos, inicialmente, o cotidiano do grupo na instituição, para em seguida, apresentar os aspectos revelados pelas crianças quanto à temática étnica e “racial”, principalmente aspectos que sugerem compreender o que possibilitaria, ou não, a formação da personalidade racista. Diálogos, situações e cenas foram privilegiados nesses momentos para subsidiar e enriquecer as análises.

Por último, realizamos algumas considerações finais sobre o que foi possível identificar e analisar diante da realidade dos dados acerca dos modos como as crianças se relacionam quanto à temática abordada no âmbito da educação infantil. A partir dessa discussão, refletimos a respeito da necessidade de atuação pedagógica para a realização de um trabalho que reconheça e compreenda as diversidades étnicas e “raciais”. É preciso um olhar, mas com ação pedagógica, mais efetivo diante de elementos enraizados em nossa sociedade que potencializam o racismo. Atos velados ou mesmo explícitos são manifestados desde a mais tenra infância e, sem uma intervenção pedagógica, se repetem em ações segregacionistas protagonizadas pelas crianças. Identificamos no processo de aprendizagem psicossocial as potencialidades para a formação da personalidade racista. No mais, a educação é impotente, pois ainda vivemos em uma sociedade racista que subjuga as crianças subalternizando-as.

## **CAPÍTULO 1: A ANÁLISE DOCUMENTAL PARA APREENSÃO DO OBJETO EM TELA**

Enunciar, cientificamente, como a personalidade racista pode ser formada pelas condições de aprendizagens postas nas instituições sociais, especificamente, nas instituições de educação infantil, é o nosso desafio. É partir do paradigma endossado por educadores e, principalmente por psicólogos, de que nossa personalidade, assim como nossos comportamentos, dos mais básicos aos mais complexos, são aprendidos e não inatos, que partimos. Cabe salientar que se compreende por paradigma “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, favorecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, [1962] 1997, p. 13).

A especificidade do objeto de pesquisa em questão, no campo da educação, provoca a necessidade de se identificar as regras que mostram o quanto a aprendizagem psicossocial acontece em tal ambiente de acordo com as relações que estabelecidas nesta realidade. Sendo assim, produzir tal conhecimento emanou uma busca por uma metodologia que realmente desse a possibilidade da real apreensão do objetivo. Visto que as peculiaridades do mesmo, ao se identificar a gama de eventos que estão presentes na dinâmica educacional, podem ser infinitas.

Sendo assim, considerando as premissas de se fazer ciência, descritas por Descartes em sua obra intitulada “Discurso do método”, é preciso que se tenha uma dúvida metódica para que realmente deixe que seu objeto fale por si. É preciso, para se fazer ciência que se trabalhe pela razão, limpando o terreno da mente de todo o preconceito e saber que nos estabeleceu enquanto seres humanos até ali, para nos valermos, eficazmente, do papel de pesquisadores, produzindo um conhecimento científico e não do senso comum. Assim, num primeiro momento duvidar de tudo, principalmente o que já se tem estabelecido como verdades absolutas passa a ser o primado da pesquisa. A partir de então é possível buscar verdades elementares, verdades que se bastam em si, e não precisam de outras verdades precedentes. Desta forma, compactuamos da lógica do método cartesiano na medida que compreendemos que é preciso se despir de qualquer valor, crença, modelo, respostas pré-formuladas para lidar com os dados da pesquisa. Somente assim, o estudo teria um caráter proximamente verossímil ao pretender produzir ciência, seja para confirmar ou para refutar a hipótese posta, qual seja: em alguma medida as instituições educação infantil favoreceriam a

formação/aprendizagem da personalidade racista. É sob tal premissa que o presente estudo foi realizado alicerçado nos preceitos da pesquisa qualitativa. Godoy (1995) reflete que:

a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo a medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p.58).

Godoy (1995, p. 58) traz ainda que “sob a denominação de pesquisa qualitativa encontram-se variados tipos de investigação, apoiados em diferentes quadros de orientação técnica e metodológica, tais como o interacionismo simbólico, a etnometodologia, o materialismo dialético e a fenomenologia”. Assim, para a investigação dos dados de uma pesquisa qualitativa, existem algumas técnicas singulares, fundamentadas em correntes, pensamentos e abordagens diversas, entretanto, este artigo se detém especificamente em uma das técnicas utilizadas para a interpretação de dados oriundos de pesquisas qualitativas, a saber, a análise de conteúdo.

Evidenciamos, que a escolha de um caminho para a investigação de um objeto não acontece aleatoriamente. Ela acontece, diretamente relacionada com o que desse objeto queremos apreender, sob que condições, e em que lugar desejamos abordá-lo? Sendo assim, diante da pergunta que tínhamos a responder: qual o papel das instituições educação infantil na formação/aprendizagem da personalidade racista<sup>6</sup>?

Porém, de acordo com a realidade apresentada no ano de 2020, com o acometimento mundial pela pandemia do novo Coronavírus, a COVID-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, toda a metodologia teve de ser reformulada, visto que, o ambiente educacional não se

---

<sup>6</sup> Compreendemos que a etnografia se apresentava como o método que melhor apreenderia e nos favorecia na resposta à pergunta que nos norteava. A opção por esta metodologia dizia respeito ao que Malinowski (1878), coloca, que a etnografia corresponde a um método de apreensão da realidade. Assim, a opção pela pesquisa do tipo etnográfica fez-se a mais relevante por permitir elucidar o cotidiano que a problemática está inserida. Principalmente, considerando que o ambiente de tal pesquisa era o educacional. Visto que compreender a lógica das práticas numa escola, em suas múltiplas aprendizagens, precisa auscultar a voz de grupos por vezes ignorados academicamente (docentes e crianças) e silenciados pela “neutralidade” geracional. Incluí-los é promover a valorização do ambiente de formação. A opção por essa abordagem, também estaria ancorada na potencialidade da mesma trazer mais elementos do cotidiano pesquisado que aproximariam a pesquisadora da que seria realidade observada e apreendida em alguma medida. A etnografia permitiria deixar o objeto “falar”, conduzindo-nos as respostas que vamos encontrar. Ao olhar para as condições de manifestação do objeto, no caso a formação da personalidade racista, por meio de condições evocadas por um ambiente rico de aprendizagens diversas, o educacional, conhecemos a experiência intersubjetiva que alicerça determinadas relações humanas, proporcionando a sua apreensão mais completa e não fragmentada, ao deixar que o objeto se manifeste.

fez mais apreensível da forma como prevista. Assim, como forma de minimizar a discrepância dos dados produzidos, optou-se por análise documental como percurso metodológico. Porém, seguimos centrando o nosso olhar na dinâmica educacional. Buscamos apreender o objeto de maneira ampla, por meio dos Relatórios de Estágio Obrigatórios do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas/MS nos anos de 2015 e 2016, especificamente na Educação Infantil. Assim, os relatórios (as observações presentes neles) foram tomados como fontes secundárias, porém como os mesmos foram produzidos pela autora da presente pesquisa, poderiam ser considerados, de certa forma fontes primárias (aquelas coletadas/geradas no campo de pesquisa). Ressalta-se que a utilização de tais observações se deu devido a condição de pandemia que impossibilitaram o contato social amplo. Por conseguinte, as observações que seriam realizadas no ambiente escolar, segundo o primeiro cronograma de desenvolvimento da pesquisa foram suspensas.

Portanto, para conhecer o que favorece, ou não, que a personalidade racista se manifeste na microssociedade conhecida como escola, foi realizado um mergulho no registro documental. Esses documentos tinham em si, elementos concernentes da realidade educacional em um período de tempo determinado (2015-2016), identificando, assim, as variáveis que promovem, ou não, a manifestação do preconceito/segregação promovido pelas crianças no contexto da escola.

Cabe ressaltar, também que a pesquisa foi alicerçada dentro da metodologia de cunho qualitativa partindo da inclinação, como já enunciado acima, do método documental que analisou documentos produzidos a partir dos instrumentos etnográficos (caderno de campo, observações in loco etc.). Segundo Minayo (2008), a metodologia qualitativa vem para responder questões particulares e reais. Tem como enfoque trabalhar os significados, valores, percepções, experiências, atitudes, crenças, averiguando um fenômeno que não pode ser reduzido a operacionalização de variáveis. O método qualitativo aplica-se no estudo das percepções, opiniões, valores, relações produtos de interpretações realizadas pelos indivíduos, levando em consideração como se relacionam, expressam seus sentimentos, bem como o momento histórico-social através da visão dos próprios atores e produtores sociais (MINAYO, 2008). Esse método permite identificar e interpretar processos sociais que são pouco conhecidos, acerca da formação da personalidade racista nas crianças, por exemplo, e como as instituições escolares interferem na mesma.

## **1.1 Mudanças Metodológicas: Pandemia Covid-19**

A pandemia de coronavírus (Covid-19) tem impactos significativos mundialmente. A pandemia inviabilizou que a metodologia fosse efetivada, precisando, assim, modificá-la. Assim, justifica-se a mudança da metodologia para que a realização da pesquisa com o mínimo de prejuízos.

A princípio, a pesquisa seria realizada em duas escolas de Ensino Infantil, no município de Três Lagoas de maneira presencial, por cerca de seis meses, contando com período de ambientação, observações e por fim realizações das observações.

Diante da realidade da pandemia, a pesquisa não pôde ser realizada como planejada. Como maneira de minimizar os impactos para alcançar os objetivos deste estudo, optamos por utilizar as observações realizadas nos Estágios Obrigatórios de formação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS, Campus de Três Lagoas/MS, realizados no final do ano de 2015 e 2016. Considerando que as observações foram registradas de maneira minuciosa apreendendo a realidade escolar e as particularidades das relações em tal ambiente.

O estudo passou a se configurar como um estudo de caráter documental, visto que os resultados foram produzidos por meio das análises dos registros de documentos de apreensão da realidade educacional, porém, produzidos à luz da inspiração etnográfica (observação e descrição densa do contexto).

Por outro lado, a pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica.

## **1.2 Geração/coleta de dados**

Os dados foram gerados (coletados) em um primeiro momento, por meio da análise dos documentos de Estágio Obrigatório na Educação Infantil que compõe disciplina dentro do

curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Três Lagoas. As mesmas são frutos de observações realizadas dentro de duas instituições de Educação Infantil localizadas no município de Três Lagoas. A nossa primeira incursão no campo, a época, foi com crianças de 3 a 4 anos e a segunda incursão em instituição com crianças de 4 a 6 anos. As observações foram realizadas no final do ano de 2015 e no decorrer do ano de 2016. Os mesmos resultaram em registros de estágios obrigatórios da grade curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Campus de Três Lagoas. Como tais observações não foram realizadas com objetivos prévios e metodologias próprias para uma posterior análise, as mesmas devem, sim, ser consideradas como fontes secundárias. Essa ressalva as coloca no patamar de documento analisável alienado da atual pesquisadora. Nós os tomamos na sua dimensão de documento em si.

Cabe salientar também que as observações foram conduzidas com o olhar para o todo, devido ao seu caráter de observação de estágio. Conforme mencionamos, as observações não possuíam dados apenas de caráter descritivo para apreensão do objeto em si, mas consideraram o processo de socialização seja das crianças com seus pares, seja das crianças com os adultos. Esse procedimento pode validar a sua pertinência para a atual análise e alcance do objetivo central do estudo.

As análises se valem, portanto, das observações transcritas em documento do Word, integralmente, dos estágios na Educação Infantil realizados nos anos de 2015 e 2016 em duas instituições de Educação Infantil no município de Três Lagoas/MS no período total de 28 dias, 14 dias em cada uma das instituições, pelo período de 5 horas (das 07 às 12 horas), totalizando 140 horas de observações. As transcrições das observações geraram um documento de 69 páginas. As 69 páginas foram escrutinadas gerando as categorias de análise.

### **1.2.1 Os dados nos documentos**

A coleta de documentos apresenta-se como importante fase da pesquisa documental, visto que, por meio dos documentos selecionados que serão produzidos os dados pertinentes ao estudo.

Considerando que a pesquisa de análise documental foi tida como a segunda opção desta pesquisa, realizada por conta da condição pandêmica do novo Coronavírus, os documentos escolhidos tiveram um norte bastante claro.

Assim, no que diz respeito a coleta dos documentos, os relatórios de estágio foram tidos como os documentos de interesse, pois, eram os documentos que mais se aproximavam da realidade que se propôs a identificar desde o início da pesquisa, antes por meio da etnografia, na impossibilidade de realização da mesma, por meio da apreensão de um documento de cunho extremamente parecido, contando com observações detalhadas da realidade educacional dentro de Instituições de Educação Infantil.

Ao recolher os documentos de interesse, no caso deste estudo os relatórios de estágio, os mesmos foram tratados de forma criteriosa o pesquisador passa a gerenciar melhor o tempo e a relevância do material recolhido, o que constitui a pré-análise. Após este primeiro momento de reconhecimento do documento, passamos a realização a análise do mesmo.

A análise de conteúdo é para Bravo (1991) e Triviños (1987) a técnica mais elaborada e de maior prestígio no campo da observação documental e constitui-se como meio para estudar as comunicações entre os homens enfatizando o conteúdo das mensagens por eles emitidas. Configura-se como fase de grande relevância no método da pesquisa documental, pois nessa etapa os documentos são estudados e analisados de forma minuciosa. O pesquisador descreve e interpreta o conteúdo das mensagens, buscando dar respostas à problemática que motivou a pesquisa e, assim, corrobora com a produção de conhecimento teórico relevante.

Para um trabalho de análise de conteúdo relevante e consistente, destaca-se a importância da leitura compreensiva do material, de forma exaustiva para que sejam bem escolhidas e definidas as unidades de análise e as categorias a serem consideradas, uma vez que estas já se constituem em uma espécie de conclusão da análise. Reafirma-se a importância da descrição dos dados presentes no documento. No entanto, em uma abordagem qualitativa e compreensiva se faz necessária a produção da inferência; procurar o que está além do escrito, para que se possa chegar à interpretação das informações. Gomes (2007, p.91) anuncia que “chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”. Como forma de sintetizar e organizar a fase da análise de dados, Bravo (1991) assinala a importância da produção do quadro de forma que essa sistematização possibilite novos estudos do material, bem como facilite o processo de produção do relatório da pesquisa. Na pesquisa documental, parte-se de um amplo e complexo conjunto de dados para se chegar a elementos manipuláveis em que as relações são

estabelecidas e obtidas as conclusões. Os procedimentos e posturas mencionadas exigem a sensibilidade, a intencionalidade e a competência teórica do pesquisador, pois desde o acesso e a seleção do acervo documental, a análise dos dados até a comunicação dos resultados constitui-se em um processo sistemático, exaustivo, coerente, sensível e criativo.

## **CAPÍTULO 2: PRESCRIÇÕES LEGAIS PARA O TRABALHO COM A DIVERSIDADE ÉTNICA E “RACIAL”**

Na esteira do objetivo geral, neste capítulo temos como principal objetivo a reflexão sobre certas políticas que tangem a formação de professores(as) no território brasileiro. Propondo a identificação da existência, ou não, de uma formação antirracista como norte<sup>7</sup>. Neste sentido, é necessário ressaltar que consideramos a Lei 10.639/2003, e a atual Lei 12.288/2010 mostra a concretude de um importante conquista do movimento negro e de outros movimentos sociais para a garantia de uma educação com princípios antirracista<sup>8</sup>.

Diante das diretrizes que regem a educação básica, ao qual, atualmente encontram-se inseridas normativas que favorecem uma educação antirracista é essencial promover uma reflexão sobre o impacto da atuação docente. Cabe questionarmos quais caminhos possibilitam que esse profissional, no exercício da docência, seja capaz de articular a sua prática pedagógica ao compromisso da valorização e do respeito às diversidades. Faz-se essencial questionar o quanto as políticas de formação docente conseguem promover uma educação para as diversidades.

Para tanto, o capítulo se estrutura em duas subseções. A primeira vamos discutir “A implementação das leis n. 10.639 de 2003 e n. 11.645 de 2008: implicações para a formação de professor/a”, com a finalidade de colocar como foco as questões eminentes dos aparatos legais que potencializam uma educação baseada em preceitos de eliminação do racismo dentro dos ambientes educacionais; em seguida trabalhamos na segunda subseção as questões que tangem às dimensões legais enquanto potencialidade para uma educação antirracista: políticas para infância.

---

<sup>7</sup> O conceito “raça” e “raciais” será cunhado ao longo do texto sempre entre aspas, pois, o artigo identifica que apenas existe uma raça, a humana, mas, considera que, historicamente conceito de que existem diferentes "raças humanas" foi criado pelo próprio homem e ganhou força com base em interesses de determinados grupos, que necessitavam de justificativas para a dominação sobre outros grupos, justifica-se, assim a utilização das aspas para enaltecer a dimensão histórico-cultural do termo “raça”.

<sup>8</sup> É importante perceber que as Leis: n. 10.639/2003; n. 11.645 de 2008 e 12.288 de 2010 (que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio do país) promoveram modificações na Lei de Diretrizes e Bases- LDB (BRASIL, 1996), Lei que norteia, por meio de diretrizes, a educação como um todo.

## **2.1 A implementação das leis n. 10.639 de 2003 e n. 11.645 de 2008: implicações para a formação de professores e professoras**

Historicamente, o Brasil Colônia, Império e República, nos aspectos jurídicos e políticos mantiveram uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que, atinge a população brasileira até os dias atuais. O escravismo praticado contra os povos africanos e indígenas no Brasil e no mundo foi considerado um crime hediondo. Quando consideramos a sua magnitude o mesmo pode ser compreendido como as maiores tragédias da história da humanidade (MUNANGA, 2009).

Existe um processo histórico mobilizado pelo movimento negro em prol a direitos sociais, principalmente envolvendo o sistema público de ensino brasileiro. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabeleceu que, no sistema educacional público do país, não seria admitida a matrícula da pessoa escravizada, “e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disposição de professores”. Duas décadas depois, o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabeleceu que a população negra poderia estudar só no período noturno. Assim, nos trâmites do poder jurídico e político dominante, o não acesso aos bancos escolares pela população africana e seus descendentes foi sendo manipulado e assegurado como não direito (BRASIL, 2004).

Cabe ressaltar que em 1853, diante a desse decreto, um documento escrito pelos movimentos negros condenou a educação brasileira pela sua ênfase eurocêntrica, propondo, assim, uma escola às crianças negras. Sendo assim, a implementação da lei 10.639/2003 demonstra o profundo atraso em relação a promulgação de políticas públicas, principalmente no que diz respeito ao âmbito educacional, no reconhecimento das necessidades específicas da população negra afrodescendentes brasileira (CUNHA JUNIOR, 2012).

Após muitas lutas promovidas pelo movimento negro no Brasil, bem como outros movimentos sociais, temos em 1988, a agregação de artigos na Constituição Federal de 1988. Esse podem ser tomados como proposições empreendidas pelo Movimento Negro Unificado em conjunto com várias entidades negras de todo país. Portanto, a Constituição de 1988 reconhece as contribuições da matriz cultural indígena e afro-brasileira, sendo elas históricas e dialéticas, como elementos fundamentais.

Art. 215 § 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e as de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. § 2º - A lei disporá sobre a fixação de datas

comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

Art. 216, § 5º - Ficam tombados todos os documentos e sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. Art. 242, § 1º - O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferenças culturais e etnias para a formação do povo brasileiro.

Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – art. 68 – Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos (BRASIL, 1988).

No início do século XXI, o cenário brasileiro é marcado por debates políticos que colocam, no centro das discussões, as desigualdades “raciais” associadas ao desafio das necessidades reais de implementação de políticas públicas - chamadas de ações afirmativas (SILVA, 2002). Algumas secretarias foram criadas junto ao Governo Federal, o que significa o reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro e sua continuidade. Em 21 de março de 2003, foi criada a Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que tem como proposta a implementação de políticas públicas nas áreas do trabalho, emprego e renda; cultura e comunicação; educação; saúde, terras de quilombos, mulheres negras, juventude, segurança e relações internacionais. Em julho de 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), a mais nova do Ministério da Educação, que tem como proposta contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os indivíduos em políticas públicas, que assegurem a ampliação do acesso à educação. Após quinze anos da promulgação da Constituição de 1988, por ações reivindicatórias do movimento negro, o governo federal sancionou, em 09 de janeiro de 2003, a lei 10.639/2003 Essa Lei teve como princípio regulamentar o artigo 242, inscrito na Constituição Federal: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferenças culturais e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988). A Lei nº 10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB). Estabelece as Diretrizes Curriculares para implementação das questões étnico-raciais. Mais adiante, em 10 de março de 2008, a 10.639/2003 foi alterada pela lei 11.645/2008. Essa Lei, por sua vez, resgata historicamente a complexidade étnica na construção e formação da sociedade brasileira. Devemos ressaltar, nesse contexto, que a experiência brasileira apresenta uma contribuição “singular” (COELHO; COELHO, 2013) da sociedade civil organizada, no que tange ao advento da Lei nº 10.639/2003:

Ela não emergiu do interior do sistema educacional, entendido aqui como as instâncias normativas e operacionais (o Ministério e as Secretarias de

Educação – estaduais e municipais) e suas instâncias constituintes e legitimadoras, como o discurso acadêmico e os cursos de formação docente. Ela nasceu da demanda da sociedade civil organizada. Foram os movimentos civis que apontaram uma lacuna na formação oferecida: o subdimensionamento da participação do negro na formação da nacionalidade brasileira e uma orientação exclusivamente europeia na compreensão dos processos que conformavam a trajetória histórica brasileira (COELHO; COELHO, 2013, p. 95).

Nesse cenário, a promulgação em 2003 da Lei nº 10.639, bem como a Lei nº 11.645 sancionada em 2008 salienta a mobilização política que possibilitou a efetivação de conquistas dos povos historicamente cerceados de direitos fundantes na conjuntura da história do Brasil por meio da efetivação de direitos fixados na Constituição Federal de 1988 (SILVA, 2012). Nesse processo de conquistas, as escolas possuem um local privilegiado de reflexão e problematização para a superação da discriminação em relação aos agentes segregados historicamente que protagonizaram os processos de formação da nacionalidade, apontada por Coelho e Coelho (2013). Diante de tal realidade, faz-se como essencial o papel do professor para compreender o contexto do racismo e, a partir das determinações legais, promover uma educação antirracista.

A formação de professores, neste âmbito, representa um investimento responsável pela transformação do trajeto em prol de questões silenciadas historicamente. Nesta mesma medida temos Gonçalves (2011) que apontam que a Educação brasileira se faz edificada em um processo de valorização excessiva de um currículo eurocêntrico que privilegia a cultura branca “[...] As culturas não brancas foram relegadas a uma inferioridade imposta no interior da escola, concomitantemente, a esses povos foram determinadas as classes sociais inferiores da sociedade” (p.6). Assim, torne-se central o olhar para a implantação das leis que determinam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Diante dessa realidade temos que colocar em xeque a formação de professores preocupada em realizar o processo de promoção de currículos que inviabilizem uma educação antirracista. Para que seja possível a efetivação das Leis nas práticas educativas por meio de uma atuação pedagógica que tenha potencialidades é preciso investir na formação para que seja possível desgarrar a atuação pedagógica dos preconceitos e estereótipos racistas.

Assim, é preciso que se estruture uma formação docente reflexiva, ou seja, que não se aceite uma história dada, mas que a questione e que se reflita, por exemplo, sobre os sujeitos constituintes das sociedades multiculturais e multiétnicas. Tal procedimento poderá levar os educandos ao entendimento do processo educativo não apenas como ensino, mas também

como formação subjetiva. Na qual exista a troca de conhecimentos entre os sujeitos e a compreensão de que a diferença é “propriedade daquele que não é “igual”, sem, contudo, hierarquizar e ver, nela, a desigualdade”. (GUSMÃO, 20012, p. 102).

As promulgações de tais leis servem na verdade como caminho para que os diferentes sujeitos integrantes da sociedade possam formar efetivamente uma sociedade coesa e livre, defendendo a importância da consolidação de cursos de formação para professores preocupados com as relações étnico-“raciais”.

A partir das leis nº 10.639 e nº 11.645, temos a modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nos artigos 26-A e no artigo 79-B, que, a partir de então, estabelecem que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003).

Já nas Constituição Federal de 1988, temos os seguintes artigos O art. 242, § 1º, da Constituição de 1988, configurou novas ações políticas e jurídicas pela efetivação do ensino da História do Brasil, que “levará em conta as contribuições das diferenças culturais e étnicas para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988). O artigo 205 destaca que o conhecimento da história e cultura da população afro-brasileira contribuirá para o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Reitera-se que a interpretação e materialização das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 não podem vir desacompanhadas do entendimento das políticas públicas mais amplas que atinjam a comunidade escolar na sua complexidade. Para Vieira (2002) as “inovações” trazidas para escola, por meio de alguns documentos como, por exemplo, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), que posteriormente fez nascer as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, vieram desacompanhadas da necessária contextualização.

Isto se evidencia à medida que assistimos a universalização do ensino por meio de um discurso onde todos devem ser iguais perante seus direitos e deveres.

Diante do exposto questiona-se: Como pensar a formação de professores no que se refere ao entendimento dos conceitos étnico-“raciais”? Ao encontro da indagação Aguiar (2001) adverte ser necessário a estrutura de cursos com currículos menos fragmentados, onde as disciplinas não apareçam sobreposta e hierarquizadas, ou seja, como se a prática pudesse acontecer separado de uma teoria subsidiadora. A formação dos professores precisa contemplar temáticas voltadas as relações étnico-“raciais”, isto porque os egressos do curso de pedagogia, que tem como base a docência, atuarão em espaços escolares e não escolares. Para isso a autora sugere ser importante a observação de pelo menos três critérios. O primeiro refere-se a contextualização histórica das políticas e da Legislação voltada para a educação, o segundo prima para o conhecimento da estrutura e funcionamento da escola, suas relações de poder, divergência de opiniões e o terceiro se constitui em valorização da pesquisa e do estudo no sentido de diminuirmos a grande dicotomia ainda existente entre o mundo teórico e o prático.

É a partir dessa formação que não se limita a uma atividade prática que defendemos uma formação que possibilite aos futuros profissionais docentes uma base que as auxiliará no decorrer do seu trabalho educacional. Pode-se dizer que é na formação inicial nos cursos superiores, que se tem início a formação da identidade profissional da professora: a formação inicial pode ser considerado o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente que deve assentar-se em concepções e práticas que levem a reflexão. Reflexão no sentido de promover os saberes da experiência, conjugados com a teoria, permitindo à professora uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa de forma investigativa, interventiva e interpretativa (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22). Ao se ter clareza sobre a importância da formação inicial pautada em discussões teóricas e práticas é que se pode pretender a construção ou reorganização do espaço pedagógico voltado para as questões mais dinâmicas da sociedade humana, como por exemplo, as questões étnicas e “raciais”.

Assim, de acordo com os aparatos legais, bem como, as resoluções que versam sobre a formação de professores, tem-se clara a ideia e a proposta de uma formação que efetive uma educação antirracista. Gusmão (2012), porém, coloca em evidencia a existência de um impasse nessa necessidade de formação docente, uma vez que os sujeitos que se pretende formar, vivem e convivem em uma sociedade enveredada por questões preconceituosas em

relação as diversidades. Soma-se a isso uma política estrutural de dominação reafirmada pelas condições contextuais, nesta medida, apresentam-se impreteríveis as necessidades de transformação social. As leis n. 10.639/2003, e, n. 11.645/2008, configuram-se uma conquista para uma sociedade em prol de igualdes diante das diversidades para a estruturação de uma educação antirracista.

Portanto, a formação de professores deve ser cotidiana e a necessidade de conhecer as leis 10.639/03 e 11.645/2008 inquestionável como instrumento de luta contra todos os preconceitos estabelecidos. Só teremos autonomia, independência, igualdade e equidade, tanto social como pedagógica, quando buscarmos e lutarmos por uma formação intensiva que abrange diferentes fontes de conhecimento, como por exemplo, cultura africana, afrodescendente e indígena na educação brasileira.

## **2.2 Potencialidade para uma educação antirracista**

O Estado, por muito tempo, não teve políticas públicas que pudessem intervir nas escolas, o que dificultava a orientação pedagógica, política e social que as mesmas deveriam oferecer. Com os movimentos políticos desencadeados que culminaram com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), foram estabelecidos direitos específicos às crianças, e a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 1996 (BRASIL, 1996), cuja competência é do Ministério da Educação, possibilitaram inúmeros reconhecimentos, da criança e do adolescente principalmente no âmbito pedagógico.

Porém, como nos afirma Muniz (2002) é preciso que a escola perca a noção de instituição que irá modelar o comportamento das crianças, como seres inferiores e incapazes de refletir e de (re)produzir. Promovendo assim, uma nova proposta de educação que privilegie as potencialidades das crianças, principalmente no que diz respeito a questões que impactam diretamente em suas vidas por estar, desde o nascimento, envoltas em uma sociedade que se estrutura de acordo com as determinações das categorias sociais. Portanto, quando colocamos em questão as “raças” nos deparamos ainda com a subalternização dos não-brancos em diferentes contextos sociais.

Desta forma, eis o grande papel da educação, promover um olhar para a fala das crianças, para que elas produzam novas formas de apreender a realidade social muito além das determinações do mundo adulto. Para se pensar em uma educação antirracista, é preciso se pensar, acima de tudo, em uma educação/formação sociocultural que promova a interação

entre os atores e produtores sociais imersos em tal ambiente. Deve-se, para tanto, considerar as crianças como seres portadores e produtores de cultura própria, viva, definida nos grupos infantis, cheios de valores e significados. Assim, os ambientes educacionais não devem se limitar a reprodução dos conteúdos historicamente produzidos, mas sim, promover ações para que as crianças possam criar e reinterpretar a sociedade. Tal procedimento, imerso em significados dos conteúdos trabalhados (currículo explicitado ou currículo oculto), pode emergir os dispositivos nos quais o racismo se estrutura.

De acordo com Nunes (2015), a noção de “raça” apresenta-se como fundante para a discussão sobre as dimensões legais para a produção de uma educação antirracista. Esta não deveria nem ao menos ser questionada, mas algo natural, à medida que, constitucionalmente, somos iguais em direitos e deveres perante o Estado brasileiro. Nesta vista, ao se colocar em xeque a visão de “raça” em relação as infâncias, entendendo-as (como já apresentado) enquanto categoria social (diferente de crianças que é uma categoria geracional e biológica), faz-se de suma importância. A relação infância e “raça” impacta diretamente na vida das crianças com consequências na vida adulta atravessando todas as dimensões das infâncias em diferentes períodos. Considerar tal relação e disponibilizar, que as crianças possam ter acesso a ela é um elemento de garantia de que todas as crianças participem da vida em sociedade. Tal garantia pode gerar a tomada decisões sobre suas realidades, considerando que as mesmas são seres competentes segundo os preceitos da sociologia da infância.

Nesta dinâmica é necessário que as crianças se aproximem das variáveis que tangenciam as categorias sociais para que assim possam reconhecer suas histórias e terem as possibilidades de as recriar o mundo. Quando partimos do pressuposto de que a criança é um ser reprodutivo-interpretativo, torna-se primordial considerar a temática racial tão silenciada o que reforça a pertinência das lutas e “conquistas” de aparatos legais, nos ambientes educacionais.

### **CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO DA E PARA AS DIVERSIDADES: POSSIBILIDADES E LIMITES NA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Com foco na discussão de uma bibliografia que trata das diversidades e como estas se desembocam no campo educacional, reverberadas nos documentos oficiais que norteiam a Educação Básica Brasileira, este capítulo tem como objetivo central analisar como a prática educacional contemporânea<sup>9</sup>, no que compete às diversidades tem se alicerçado, efetivamente, como prática de mobilização de cidadania. Essa prática requer, uma educação de primazia para todos em condição de igualdade de possibilidades na sociedade. Para tanto, busca-se mapear os diferentes usos, concepções e significados atribuídos ao conceito de diversidades presentes nos documentos norteadores da educação básica elencados pela Secretaria de Educação Básica dispostos no site do Ministério da Educação e Cultura- MEC, tidos como Documentos Oficiais.

Cabe salientar que é nítida a constatação que, principalmente, nos últimos vinte anos, as diversidades e outros temas a ela relacionados têm sido temas tratados de forma mais ampla. Tanto no debate nacional como internacional o que pode fomentar a formulação de políticas públicas, especialmente, no âmbito da educação. Porém é preciso que se ressalte em que medida tais discussões, que passaram a ser mais incisivas nas últimas décadas no cenário educacional brasileiro tem sido, efetivamente, propostas para a condução de uma busca de igualdade de atendimento dos maiores interessados, as crianças. A competição por espaços que, muitas vezes, são predestinados a uma minoria favorecida sócio historicamente permeia a ideologia da hegemonia no Brasil. Dentro dessa competição, a atenção às crianças não pode ser convertida em um simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades. Essa possível conversão pode se transformar em armadilha conceitual como estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades.

A ascensão do conceito de diversidades se propaga como efeito das lutas sociais realizadas no âmbito dos movimentos sociais. O debate da referida temática focado na heterogeneidade de culturas que constituem a sociedade contemporânea, em oposição ao modelo de Estado-nação moderno, liberal e ocidental é uma realidade presente em grande parte dos países do mundo.

---

<sup>9</sup> Como prática educacional contemporânea no presente artigo esta será discutida a despeito do que é posto como normativa dos documentos que regem a educação básica, ou seja, que deveriam ser práticas dentro das instituições educacionais brasileiras.

O acesso diferenciado aos recursos materiais, sociais, simbólicos e o reconhecimento de uma identidade cultural, são constatações e reivindicações comuns nos diferentes contextos em que o debate sobre diversidades emergiu. Imigração/escravidão, gênero, sexualidade, “raça”, etnia, religião, língua, em uma palavra: cultura são os principais fatores que desencadearam um processo de tensionamento das diversidades. Essas diversidades estão inter-relacionadas (interseccionados) devendo ser considerada em sua abrangência.

Assim assumimos a posição discutida por Hall (2006) que nos mostra que as identidades são diversas na pós-modernidade, não podendo ser concebidas como algo estanque no tempo-espaço. Mas sim, construída a partir da multiplicidade de variáveis que estamos envoltos. Sendo assim, as características percebidas como fixas ou transitórias, que parecem isolar-nos uns dos outros (estereotipadas e estigmatizadas) devem ser superadas a partir da educação como um papel primordial diante de tal processo reflexivo. Não é possível conceber uma educação institucional que feche os olhos para as diversidades, visto que tal ambiente é rico em diversidades e elementarmente um ambiente formativo. Portanto cabe a ela favorecer práticas que tenham como alicerce as diversidades, não em momentos pontuais, mas sim no dia-a-dia escolar. Visto que as crianças, funcionários, professores, os atores educacionais como um todo, não carregam uma multiplicidade de características que fazem a sua identidade ser diversa em um momento específico, mas sim todos os dias.

Considerando que a segregação de povos de etnia e “raças” diversas acontece no Brasil desde a sua invasão, o capítulo vem a discutir a perpetuação das mazelas advindas desde outrora com a promoção da exclusão, da discriminação e do racismo. Partimos, da hipótese de que a cultura atua como um dispositivo de diagramação simbólica do social. Mas, não só no sentido de procurar representar os grupos sociais ou de refleti-los, mas também demonstrando um caráter produtivo, de produzir a realidade e instituí-la. A cultura ainda atua como dispositivo, no sentido de organizar, orientar e conter diferenças/diversidades, diagramando e produzindo o espaço social. Assim, o reconhecimento de várias identidades é atravessado pela questão da reflexão dos contextos sociais nos quais estamos inseridos. Ao analisar os documentos oficiais norteadores da Educação Básica brasileira, em que medida, eles abordam a questão das diversidades nas instituições educacionais? Ou será que eles apenas têm produzido ações pontuais que versem por tolerar o convívio com o diverso? Será que continuamos a manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico? Responder à essas questões torna-se, de certa forma, o cerne do presente estudo.

### 3.1. Reflexões acerca das diversidades à da(s) identidade(s) na sociedade

As mudanças na sociedade, advindas de âmbitos diversos, potencializadas, principalmente, pelo processo de globalização. Pode-se dizer que essa globalização facilita o intercâmbio entre os diversos sujeitos sociais, bem como a propagação de informações, impacta nas relações humanas e na constituição subjetiva. A maneira com que a humanidade lida com todas estas variáveis interferem na dinâmica das relações humanas, relata Hall (2006) em seus estudos sobre identidades.

Considerando que as relações humanas são desempenhadas em um palco social mediado pela cultura cabe ressaltar o que Freud nos diz acerca da mesma. Segundo as ideias apresentadas pelo autor, a cultura se faz como o elemento que nos diferencia dos outros animais, sendo a via de controle de nossos instintos, da nossa natureza humana. Promove, portanto, elementos para que o homem controle a sua natureza, bem como, estabelecer os regulamentos que tangem os relacionamentos humanos, para que seja possível uma vida em sociedade sem a destruição/autodestruição (FREUD, 1930). Neste sentido, a cultura se apresenta como um mal inevitável, pois, carrega consigo a função primordial de norma(tizar) o convívio social. Assim, os interesses particulares dos homens são sacrificados em prol da sociedade e de sua evolução. Mas aqui cabe um questionamento, em que medida a sociedade se faz realmente em caminho de uma evolução, à medida que ainda nos dias atuais se faz necessário a discussão da condição natural das diversidades? Enquanto nas práticas muito se vê que tal conceito se faz extremamente distante de tal naturalidade, principalmente no âmbito educacional estigmatizado, rotulado diante de uma subalternização patente do outro. Por outro lado, ao retomar as reflexões promovidas por Freud em seus estudos sobre a cultura, Adorno (1995) afirma que “[...] a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório.” (p.119).

Em contra partida, Hannah Arendt (2004) desmistifica o caráter deletério atribuído as discriminações, visto que, de acordo com a autora, a discriminação é condição natural da sociedade<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Endossando o que Freud (1990) anuncia ao identificar que o mal estar da cultura está em fazer com que os indivíduos convivam em sociedade não em prol do seu bem estar, mas sim em prol da manutenção da sociedade, Arendt (2004) discute a importância de que as leis, que são concebidas na esfera pública, não devem/deveriam adentrar a esfera do privado, visto que, quando as leis passam a cercear a liberdade dos indivíduos ela não está

[...] quanto mais iguais as pessoas se tornam em todos os aspectos, e quanto mais igualdade permeia toda a textura da sociedade, mais as diferenças provocarão ressentimentos, mais evidentes se tornarão aqueles que são visivelmente e por natureza diferentes dos outros. [...] as diferenças pelas quais as pessoas pertencem a certos grupos cuja própria possibilidade de identificação exige que elas discriminem outros grupos no mesmo âmbito. [...] De qualquer modo, sem algum tipo de discriminação, a sociedade simplesmente deixaria de existir e possibilidades muito importantes de livre associação e formação de grupos desapareceriam. (p. 268; 273).

A possibilidade livre associação, formação de grupos, bem como de liberdade pessoal em conviver com quem se identifica é essencial para a vida do sujeito. O que compete a esfera política é a promoção de igualdade de todas e quaisquer diversidades em termos de condições de tratamento, já o que não compete a mesma é a invasão na esfera da vida privada, promovendo, muitas vezes, o sofrimento e a maior estigmatização ao cercear a liberdade de ser e estar onde se escolhe e não onde se é imposto conviver. Nesta medida a Lei deve estar para reger o que é de domínio público não de domínio privado. Sendo assim, de acordo com Arendt (2004) discriminar não compreende “deixar de lado” e sim compreende ao direito de ter escolhas, visto que, não cabe instituir a vida privada no local público.

Em relação a dimensão da cultura enquanto elemento que se sobressai as vontades dos indivíduos, como nos é apresentada por Freud (1930), essa cultura não pode ser considerada como a salvação e a evolução dos povos (civilizações). Tal discussão se faz de grande relevância à medida que muitas barbáries acontecidas ao longo da história da humanidade foram reforçadas por uma cultura, cultura da barbárie, da destruição do outro, da primazia de uma “raça”<sup>11</sup>.

De acordo com Adorno (1995) nossa sociedade está cada vez mais fadada a desagregação, quanto mais caminha para esta dada evolução, como anuncia:

[...] É possível falar da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização. Esta torna-se alvo de uma rebeldia violenta e irracional. [...] nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação (ADORNO, p.122).

---

favorecendo que estes sejam integrados em uma sociedade justa e equânime, mas sim, em está favorecendo a exacerbação das discriminações.

<sup>11</sup> Aqui cabe uma reflexão do quanto, muitas vezes, a cultura escolar tem promovido a dizimação da autoestima, do desenvolvimento, do crescimento sociocultural e intelectual das crianças, ancorados em um ideário pautado em questões de cunho puramente levianos que favorecem a alguns promovendo uma educação fadada ao insucesso a outros, historicamente discriminados em nossa sociedade.

A partir de tais discussões é necessário reforçar o que Hall (2006) identifica como elementos fundantes para a formação das identidades. De acordo com o autor, as identidades são constituídas mediante os aparatos culturais que são disponibilizados para os sujeitos nos diferentes momentos sócio-históricos. Para ele, a questão da identidade não se faz como novidade nas discussões da vida humana, pelo contrário, “(...) ela está presente para os sujeitos desde o Iluminismo, em que, o sujeito do iluminismo é centrado e dotado de capacidades e razão; depois, apresenta o sujeito sociológico, permeado pelas relações sociais ao qual é exposto, por fim, o sujeito pós-moderno, que não possui uma identidade fixa, mas sim, estabelecida de acordo com múltiplas variáveis sociais”. (HALL, 2006) Todo esse percurso de modificações da apreensão da(s) identidade(s) dos sujeitos se desvela no que conceitua como sendo a “*crise na identidade*” construída de rupturas pela maneira com que os sujeitos se identificam com o seu próprio eu e que, por sua vez, respondem a determinadas demandas de cada momento histórico-cultural.

Portanto, as identidades não são estanques, naturais, mas sim construídas. Tais identidades partem das diversidades, expressas por múltiplas variáveis que fazem parte do sujeito, tais como: gênero, etnia, “raça”, estratificação social que ocupa, sua faixa etária. Desta maneira noções unitárias do sujeito se fazem errôneas e simplista. A identidade de qualquer sujeito é plural e de constituição complexa, como discute Butler (1990). Fixar o sujeito em uma dada vertente de sua identidade, como por exemplo, o racista o faz referente apenas a cor da pele, é restringir os sujeitos, potencializando, muitas vezes o seu processo de exclusão e de dominação a partir de uma estigmatização subalternizante.

Com o advento da modernização da sociedade há a sua complexificação, assim a vida coletiva e social toma novos contornos, mediadas por transformações sociais. Da mesma maneira que o ser humano também modifica a sua identidade, visto que, como já anunciado por Butler (1990) a identidade não é um construto fixo, mas sim permeado pela diversidade de variáveis que fazem de cada sujeito único em um tempo-espço específico. Sendo assim, com o avanço das ciências humanas, na modernidade tardia, o sujeito desta época dá lugar a um novo sujeito (HALL, 2006). As evoluções científicas, bem como, as discussões da sociedade, fazem com que os sujeitos sejam diretamente influenciados e produzam novas maneiras de se ver e de se encontrar no mundo.

Cabe aqui um esforço de refletir o quanto a nossa comunidade científica tem proporcionado avanços para sanar as nossas mazelas advindas da segregação das diversidades

em estratificações que potencializam uma sociedade de caráter nefasta<sup>12</sup>. Como discute Schwarz (2005) que

Tem sido observado que a cada geração a vida intelectual no Brasil parece recomeçar do zero. O apetite pela produção recente dos países avançados muitas vezes tem como avesso o desinteresse pelo trabalho da geração anterior, e a conseqüente descontinuidade da reflexão. [...] Percepções e teses notáveis a respeito da cultura do país são decapitadas periodicamente, e problemas a muito custo identificados e assumidos focam sem o desdobramento que lhes poderia corresponder. [...] Não se trata, portanto, da continuidade pela continuidade, mas da constituição de um campo de problemas reais, particulares, com inserção e duração histórica próprias, que recolha as forças em presença e solicite o passo adiante (p.111; 112).

O núcleo desta experiência formativa pode residir, de acordo com Maar (1995),

[...] na compreensão de presente como histórico e na recusa de um curso pré-traçado para a história, atribuindo-lhe um sentido emancipatório construído a partir da elaboração de um passado, que parece fixado e determinado apenas como garantia de sua continuidade, cujo curso precisa ser rompido em suas condições sociais e objetivas (p.12; 13).

Dito isto, os problemas do contexto escolar persistem, mas as soluções devem ser contextuais. Em outras palavras, nossos problemas centrais não podem ser deixados de lado em prol da busca de resoluções de problemáticas mais gerais.

É preciso, portanto, que se tenha um olhar crítico acerca de como as configurações sociais ao longo do tempo vêm promovendo mudanças na concepção e entendimento do que se deve compreender enquanto identidade. Não temos uma identidade. À medida que a ideia de uma identidade única é falseada e foi, por muito tempo perpetuada, com um objetivo específico: a manutenção da estrutura social que subalterniza os desiguais. Desta forma, é preciso que se tenha clara a visão de que somos compostos de uma identidade passível de mudanças e transformações. Tais transformações não são desencadeadas somente de um atributo específico do sujeito (subjetivo), mas sim da sua configuração como um todo (objetivo). Assim um sujeito é sujeito porque ele tem uma determinada etnia, uma “raça” social atribuída, um corpo, uma identidade de gênero, uma determinação socioeconômica, uma estrutura familiar, um tipo de acesso a determinados bens de consumo e capital cultural etc. Mas, isso tudo não é fixo, a mudança é passível desde que as diversidades que compõem

---

<sup>12</sup> Butler (1990), Schwarz (2005) e Hall (2006), cada um a partir da sua problemática, tecem críticas acerca de identidades culturais nacionais, que, por sua vez favorecem o pensar de uma identidade neutra e natural, deixando de lado toda a complexidade das lutas sociais, da complexidade histórica e cultural que se convergem. Principalmente em virtude da globalização, diversos deslocamentos ocorreram no interior dessas identidades culturais nacionais, promovendo a ampliação da visão no que diz respeito a identidades plurais potencializadas pela migração dos povos que leva ao que Hall (2006) dá o nome de hibridismo das culturas.

o sujeito e suas identidades se façam permeadas pelas (conver)(diver)gências ‘*converdivergências*’ dentre conjuntos específicos de relações culturais e históricas. É necessário descaracterizar a homogeneidade de “raça”, etnia, gênero, cultura, dentre outros termos/categorias que nos caracterizam, vistos que esses são plurais e devem atender a todos, desta maneira, as identidades não são fixas, elas se transformam (HALL, 2006).

Considerando que toda identidade é móvel e pode ser redirecionada, as discussões presentes na obra de Hall (2006) podem oferecer aparatos para compreender de maneira mais significativa as representações que formam, e, transformam as culturas, os sujeitos e os espaços escolares, por exemplo. Quando olhamos de maneira mais crítica para essas relações, os embates protagonizados no palco do contexto escolar não podem ser silenciados<sup>13</sup>.

Diante das discussões expostas é preciso que se leve em conta que as diversidades devem estar presentes cotidianamente nas ações realizadas no cotidiano escolar. Isso pode ser viabilizado por meio de práticas de cunho crítico-reflexivas possibilitando uma educação para equidade para todos. Portanto à escola cabe tal papel desde a mais tenra infância, problematizando, diariamente, as diversidades como elementos fundantes da nossa sociedade, sem hierarquizações.

A partir das reflexões acima partimos agora para a análise dos documentos oficiais para explicitar como estes têm evidenciado o conceito de diversidades.

### **3.2 Diversidades à luz dos documentos oficiais**

Identificar como as diversidades vem sendo tratadas nos documentos oficiais que regem a Educação Básica brasileira apresenta-se como elementar, visto que, estes são os documentos que toda a comunidade educacional deve pautar o seu trabalho, resguardando as suas especificidades.

De acordo com a Secretaria de Educação Básica que tem por objetivo zelar pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio, procura assim elucidar que a todos os brasileiros seja dispensada uma formação comum indispensável para o exercício da

---

<sup>13</sup> Aqui cabe retomar Schwarz (2005) quando esse evidencia como, talvez, principal problema dessa situação brasileira sendo a perpetuação na história do país, de uma sociedade do favor que vem promovendo a manutenção de um cenário que perdura e perpassa até os dias atuais. Segundo o autor “[...] O favor é, portanto, o mecanismo pelo qual se reproduz uma das grandes classes da sociedade, envolvendo também outra, a dos que têm. Nota-se ainda que entre essas duas classes é que acontecerá a vida ideológica, regida, em consequência, por este mesmo mecanismo. Assim, com mil formas e nomes, o favor atravessou e afetou no conjunto a existência nacional, ressalvada sempre a relação produtiva de base, assegurada pela força. [...] O favor é nossa mediação quase universal [...]”. (p.65 grifo do autor).

cidadania, fornecendo os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Atualmente os documentos que asseguram tal formação dizem respeito aos seguintes: **Lei nº 9.394**, que estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**, que compreende ao copilado de todas as diretrizes competentes a Educação Básica, a saber Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; e o **Plano Nacional de Educação**, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Outros documentos fundamentais são a **Constituição da República Federativa do Brasil** e o **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

Ressaltando o objetivo do capítulo em questão em elucidar como as diversidades vem sendo tratadas no âmbito da Educação Básica brasileira, os documentos citados pelo Ministério da Educação e Cultura- MEC, por meio da Secretaria competente foram analisando visando identificar como as diversidades estão presentes em tais documentos, considerando que esta análise nos fornece indícios de como as diversidades são trabalhadas na formação das crianças, em prol de uma formação para a cidadania e não da reprodução de uma sociedade colonialista.

Seguem abaixo as tabelas que dispõem dos dados recolhidos nas análises dos documentos oficiais no que diz respeito ao tratamento que dão as diversidades.

| <b>DOCUMENTOS</b>  | <b>Nº de vezes que a palavra diversidade é enunciada</b> |
|--|--|
| Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)            | 2  |
| Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica | 276  |
| Plano Nacional de Educação (PNE- 2014/2024)              | 0  |
| Constituição da República Federativa do Brasil           | 3  |
| Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)               | 0  |

**Tabela 1.** Relação entre a quantidade de vezes que a diversidade é enunciada nos documentos oficiais e norteadores da Educação Básica segundo a Secretaria de Educação Básica.

| <b>DOCUMENTO: Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)</b> | <b>Conceito desenvolvido ao enunciar a palavra DIVERSIDADE</b> |
|---|--|
| <b>Diversidade</b>  | Étnico-racial  |
| <b>Diversidade</b>  | Religiosa  |

**Tabela 2.** Abordagem do conceito de diversidade no documento: Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

| <b>DOCUMENTO:<br/>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica</b> | <b>Conceito desenvolvido ao enunciar a palavra DIVERSIDADE</b>  |
|--|---|
| <b>Diversidade</b>   | Religiosa   |
| <b>Diversidade</b>   | Humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos   |
| <b>Diversidade</b>   | Pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, situação de rua, em privação de liberdade |

|                    |  |
|--------------------|--|
| <b>Diversidade</b> | Respeito a cidadania e justiça social  |
| <b>Diversidade</b> | Atendimento a pluralidade/ heterogeneidade   |
| <b>Diversidade</b> | Atividades de aprendizagens  |
| <b>Diversidade</b> | Condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens étnicas, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural |
| <b>Diversidade</b> | Sociocultural  |
| <b>Diversidade</b> | Oportunidades de formação na idade certa   |
| <b>Diversidade</b> | Étnica   |
| <b>Diversidade</b> | Cultural   |
| <b>Diversidade</b> | De ritmo de desenvolvimento  |
| <b>Diversidade</b> | Diferenças   |
| <b>Diversidade</b> | Desafio  |
| <b>Diversidade</b> | Relações intersubjetivas   |
| <b>Diversidade</b> | Sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional                             |
| <b>Diversidade</b> | Deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação                                      |
| <b>Diversidade</b> | Identidades de territórios urbanos e não-urbanos   |
| <b>Diversidade</b> | Povos do campo/ indígena/ quilombolas/ ribeirinhos   |
| <b>Diversidade</b> | Produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais)  |
| <b>Diversidade</b> | Identidades  |
| <b>Diversidade</b> | De tratamento com a finalidade de assegurar a igualdade de direitos  |
| <b>Diversidade</b> | Sexual   |
| <b>Diversidade</b> | Étnico, regional, social, individual e grupal  |
| <b>Diversidade</b> | Sociocultural  |
| <b>Diversidade</b> | De agrupamento de alunos   |
| <b>Diversidade</b> | De organização curricular/ propostas pedagógicas   |
| <b>Diversidade</b> | Educação para a aceitação  |
| <b>Diversidade</b> | De características locais e especificidades regionais dos sujeitos   |
| <b>Diversidade</b> | Econômica  |

|                    |   |
|--------------------|---|
| <b>Diversidade</b> | Do Brasil de características continentais   |
| <b>Diversidade</b> | Na promoção da dignidade humana   |
| <b>Diversidade</b> | Na eliminação de preconceitos e discriminação   |
| <b>Diversidade</b> | De coletivos sociais  |
| <b>Diversidade</b> | Na valorização rumo a igualdade   |
| <b>Diversidade</b> | Dos estudantes  |
| <b>Diversidade</b> | Na valorização daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira |
| <b>Diversidade</b> | Na valorização e respeito das diferenças  |
| <b>Diversidade</b> | Biopsicossociais e culturais da humanidade  |
| <b>Diversidade</b> | Para a inclusão   |
| <b>Diversidade</b> | Primando por uma democracia participativa   |
| <b>Diversidade</b> | Para que se reflita acerca das diversas formas de violência   |
| <b>Diversidade</b> | Das lutas dos movimentos sociais  |

**Tabela 3.** Abordagem do conceito de diversidade no documento: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

| <b>DOCUMENTO: Constituição da República Federativa do Brasil</b> | <b>Conceito desenvolvido ao enunciar a palavra DIVERSIDADE</b> |
|--|--|
| <b>Diversidade</b>   | Étnica e regional  |
| <b>Diversidade</b>   | Das expressões culturais                                       |
| <b>Diversidade</b>   | Na preservação da identidade nacional                          |

**Tabela 4.** Abordagem do conceito de diversidade no documento: Constituição da República Federativa do Brasil.

Diante dos dados apresentados nas tabelas acima, cabe salientar que o único documento oficial que apreende, de maneira mais efetiva, as diversidades, diz respeito as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Existe uma gama de relações desenvolvidas para o termo diversidade, na maioria absoluta dos casos a escrita do termo é realizada no singular: “*diversidade*”. Das 276 vezes que foi expressa no documento, apenas em 33 destas foi cunhada no plural: “*diversidades*”, em termos de porcentagem não chega a

12% em um universo em que a palavra diversidade é citada 88% das vezes no singular. Daí é possível se perceber que o termo diversidade ainda é tido como algo que compete a apenas uma característica, não contemplando o sujeito pós-moderno exposto por Hall (2006) que traz em sua identidade múltiplas características, um ser que traz consigo as diversidades de etnia, de “raça”, geracional, de gênero, de estratificação social; de capital cultural, entre outras.

Diante de tal realidade apresentada, é preciso que se tenha claro que os avanços são visíveis. Atualmente, como as tabelas nos mostram, existem documentos que norteiam a educação básica que discutem as diversidades/diversidade, mesmo em muitos momentos de maneira não aprofundada, e em muita ainda sem a abrangência e significação que o conceito merece, em sua pluralidade, à medida que todo e qualquer sujeito é plural. Mas, é preciso que se ressalte que ainda há muito mais a ser realizado, pois as diversidades dependem da estruturação de práticas que sejam efetivadas, que se desenrolem no cotidiano escolar em prol do favorecimento das identidades que não são fixas, mas sim, permeadas por diversos construtos sócio-histórico-culturais que estruturam a vida dos sujeitos e precisam ser consideradas visando a emancipação dos sujeitos, principalmente aqueles segregados e colocados em um local de subalternação na história da nossa sociedade.

Cabe salientar, desta forma, que, apenas enunciar que a promoção do olhar para a diversidade é essencial, que as pessoas são diferentes em âmbitos diversos, que ocupam lugares diferentes, que se relacionam com o meio de maneira diferentes, identificando a necessidade de se sanar dividas produzidas historicamente não garantem que mudanças nas práticas educacionais sejam promovidas. Visto que, em muito, as diversidades apenas são abordadas no ambiente educacional em datas específicas, como no dia do índio, dia da mulher, dia da consciência negra, e ainda de maneira superficial e em muito, porque não dizer, caricata, esta é a educação para a cidadania tão pregada nos documentos oficiais? O indivíduo não é somente negro, não é somente mulher, não é somente índio, o indivíduo é peculiar a sua medida, nasce em um determinado ambiente, permeado por condições socioculturais e econômicas, pertence a uma etapa geracional, tem seu gênero, sua orientação, tem suas origens identitárias -o indivíduo é plural-, e, somente teremos uma educação para a cidadania quando as escolas promoverem essa educação institucionalizada que considere esse sujeito como um todo em todos os momentos, não em alguns momentos sem significados, apenas cumprindo um calendário.

#### **CAPÍTULO 4: Da Teoria Crítica à Psicologia Social: a construção psicossocial da patologia do racismo**

*Paloma, Rafaela, Yasmin, Aurora e Daniela estavam brincando de pega-pega quando Marcos chega perto e diz:*

*- Vou brincar com vocês!*

*Aurora logo grita:*

*- Não vai não, você só arruma briga.*

*Paloma: - Sai daqui a gente não quer brincar com você!*

*Marcos sai nervoso e empurra Paloma que estava na sua frente. (Registro de 22 de março de 2016).*

*Talita e Viviane estavam no momento de brincadeira quando começaram a discutir para saber quem seria a personagem Elsa de Frozen.*

*Viviane fala: - Eu vou ser a Elsa, falei primeiro!*

*Talita: - Não, eu vou ser a Elsa, você pode ser a Ana que é “bão” também.*

*Viviane: - Você é a Ana, já disse que sou a Elsa.*

*Talita: - Não vou ser a Ana!*

*A discussão continua entre as meninas. (Registro de 22 de março de 2016).*

De acordo com a perspectiva teórica deste estudo, neste capítulo ressaltamos a importância dos estudos de Theodor W. Adorno para a compreensão de uma Psicologia Social. Nos centraremos nos estudos construídos a partir dos preceitos psicanalíticos. acreditamos que esses promovem o olhar para a dinâmica das relações entre a subjetividade individual e o determinismo coletivo imposto pela configuração do social (cf. MWEWA, 2010). Assim, refletir sobre a formação do psiquismo atrelada as determinações coletivas faz-se primordial no processo de desvelar a condição da formação da personalidade racista, como este estudo se propõe.

Cabe salientar que Adorno identifica o papel essencial da Psicologia diante das discussões a respeito da formação do sujeito social, por meio da formação cultural, tomando a cultura como o conjunto de variáveis que são compartilhadas por um determinado grupo sob a influência histórica, que, por sua vez, reverberam na formação da personalidade dos indivíduos. Para o referido autor, a formação cultural nada mais é do que a apropriação subjetiva da cultura ou a cultura tomada na sua contrapartida (ADORNO, 1959/1996). Portanto, não há positividade ou negatividade na cultura, mas sim o seu processo histórico e contextual.

Para compreender a formação dos sujeitos é preciso que se entenda a dinâmica social em que os sujeitos estão inseridos. Pode-se dizer que a configuração social influencia, diretamente, na patologização da sociedade, incorporando fenômenos deletérios, como é o caso do racismo, fenômeno patológico de interesse deste estudo. O descompasso expresso

entre as potencialidades materiais e as efetivas formas de relação foi problematizado por Th. Adorno (1968/1994). É sob certas condições materiais que se assenta a nossa cultura. Se as condições materiais básicas da cultura, sua infraestrutura, estão assentadas em uma base de dominação, pode-se dizer que os indivíduos serão formados pela mediação da dominação subjetiva e objetiva como substrato da psicologia social.

#### **4.1 A Psicologia Social de Theodor W. Adorno**

*[...] enquanto ela [a professora] realizava as atividades, individualmente com as crianças, na mesinha que prepara para realização de atividades com as crianças.*

*As atividades realizadas no dia foram referentes ao reconhecimento da primeira letra do nome e também do desenho e identificação dos membros da família, como um aparato de identificação da criança. As atividades, desenvolvidas com as crianças individualmente perduraram por todo o tempo que se efetiva a aula antes da hora do jantar das crianças. (Registro de 04 de abril de 2016).*

*[...] as atividades foram iniciadas da mesma forma que nos dias anteriores, mas neste dia foram agregadas mais atividades a este início de aula. A aula foi iniciada, portanto, com uma conversa e um pequeno acolhimento e escuta das crianças, identificação do dia e caracterização do tempo, como aconteceu nos dias anteriores. Além deste momento já conhecido pelos dias de observação anteriormente realizados, a professora realizou a leitura do alfabeto, relacionando as letras com as letras dos nomes das crianças e também com objetos que iniciam com a letra. Também foi realizada a leitura das regras da sala e a contagem dos numerais do número um ao número dez. Todas estas atividades foram realizadas por meio de colagens, feitas pela professora, que estão na parede da sala: o alfabeto, o desenho das regras da sala e um aparato com quantidade de um a dez de objetos para contar. (Registro de 05 de abril de 2016).*

Segundo Th. Adorno (1955/1991) indivíduo e sociedade encontram-se cindidos à medida que a sociedade em que o indivíduo está inserido obtém a sua unidade e integração justamente no fato de não ser unitária ou igualitária. De acordo com o interesse deste estudo é preciso compreender que indivíduo e sociedade devem ser tomados como elementos que se influenciam mutuamente. Portanto, é no cerne da sociedade que devemos identificar elementos capazes de favorecer ou de minimizar o potencial de formação da personalidade racista, nesse caso, por meio da socialização produzida dentro do ambiente educacional institucionalizado. Ao considerar esta cisão o autor deixa claro a impossibilidade da separação entre a sociedade e a psique dos indivíduos, visto que só existe indivíduo a partir do outro.

Sendo assim, o indivíduo se apresenta enquanto sujeito social imerso nas relações estabelecidas pela sociedade que se encontra inserido.

Th. Adorno (1955/1991) afirma que os homens não conseguem se reconhecer na sociedade, bem como se realizar nela visto que estão alienados em relação ao todo e entre eles mesmos. Estamos imersos em sociedades individualistas e narcísicas, por meio das pressões socioeconômicas que as estruturam. Assim, de acordo com Gomide (2011, p. 122) “A esfera privada- espaços subjetivos- têm sido colocadas a serviço das instâncias externas de controle, perdendo, dessa forma, seu caráter particular”. Sendo assim, as instituições sociais, como as escolas, contradizem o mito da liberdade individual e independência. Elas suscitam nos sujeitos a falsa ideia de pertencimento grupal, ao mesmo tempo com a abdicação do desejo de se estabelecer laços sociais e afetivos com outros indivíduos, que ficam assim reconhecidos, diante de tal cenário, como possíveis rivais no jogo social pela autoconservação e pela sobrevivência neste meio, como aponta Adorno (1955/1991). Pode-se dizer que aqui reside uma aparição dos elementos pertencentes a formação de uma personalidade ancorada em preceitos patológicos, como é o caso da personalidade racista, colocando no outro o que há de negativo em si e na sociedade.

Se consideramos o racismo como um fenômeno de cunho social, podemos afirmar que este leva à desumanização dos sujeitos. Em termos de Adorno e em sua leitura da psicanálise do aporte teórico para a discussão dos dados deste estudo, podemos identificar como os indivíduos, construídos socialmente, produzem a sociedade, participam dos fenômenos patológicos da sociedade que normalizam os mesmos e assim, perpetuando a sua dominação. De acordo com Th. Adorno, o particular individual descrito por Freud é tido como uma via de entendimento e de esclarecimento dos determinantes sociais que o abarcam, pois, a irracionalidade do sistema concretiza-se na psicologia do sujeito aprisionado sem que o mesmo tenha total consciência disso (ADORNO, 1955/1991).

Segundo Th. Adorno (1946/1971) os escritos de Freud, em sua persistência acerca da abrangência da existência dos indivíduos acabou por adentrar, de forma antagonicamente, no segredo histórico da dominação do homem quando alcançou o social presente na Psicologia. Isso pode ser exemplificado, quando Freud averiguou a proibição do incesto e a interiorização do superego, como outros achados do referido autor, que modificou toda a compreensão acerca do psiquismo humano, identificando a fundamentação da formação do caráter, que se

estrutura por meio de diversos condicionantes sociais que se estruturam na formação subjetiva.

Assim, segundo Th. Adorno (1955/1991, p.162) o inconsciente se adapta com o todo social, e a consciência, por sua vez, recua ao inconsciente perpetuando o contínuo entre a sociedade e o indivíduo. Esse procedimento, continua o autor, é internalizado na subjetividade e na formação psicológica dos sujeitos. Portanto, assevera Adorno, a objetividade da vida social que privilegia que a alienação seja propagada como ferramenta de manutenção da sociedade sem as modificações da estrutura social deletéria, ancorada em preconceitos e discriminações, tem nos fenômenos normais os que demonstram o caráter patológico de nossa sociedade. Como, por exemplo, a relação segregadora dentre as crianças como analisado no próximo capítulo.

A psicanálise, assim, nos ajuda a refletir sobre as formas de dominação referentes à subjetividade, pois as categorias psicanalíticas tornam-se indispensáveis para revelar o lado subjetivo da irracionalidade objetiva. Além de elucidar sobre os mecanismos psicológicos requeridos por tais tendências dominantes que têm se utilizado da energia pulsional dos sujeitos para forçar a falsa integração à sociedade. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a explicação dos fenômenos patológicos, aqui o racismo em específico, são favorecidos por determinantes da fragilidade do indivíduo e da debilidade do ego (ADORNO, 1955/1991, p.74). No enfraquecimento da instância psíquica encarregada de estabelecer relação com a realidade externa, as pessoas recaem na heteronomia. Nesta medida, os sujeitos ficam sucumbidos as determinações sociais, visto que elas fazem parte e determinam, em grande medida, a formação da personalidade dos indivíduos, à medida que os sujeitos só são animais racionais por meio da relação com o outro. Sendo assim, o racismo vai se desvelando e se estruturando por meio de ferramentas segregatórias que perpassam por séculos desde o tempo nefasto da escravidão, até os dias atuais. A depreciação o povo negro acontece sem nenhuma causa objetiva, apenas por meio da contaminação, como identificamos neste estudo, o contágio de uma doença social, que tem palco em egos cindidos, que reiteram a herança discriminatória e excludente que se estrutura em favor da continuidade da dominação. Os processos das sociedades administradas<sup>14</sup> têm debilitado o ego dos sujeitos, como uma doença crônica que consome os indivíduos caso não seja medicada.

---

<sup>14</sup> Para Maria Helena Ruschel (1995, p. 239-241), Adorno emprega este conceito referindo-se ao fato de todos os planos da cultura foram virtualmente permeados pelo processo de coisificação, conceito já descrito por Marx, no século XIX, no contexto das relações de trabalho e de produção, levando ao que Adorno denomina de mundo

No texto *Sociologia e Psicologia*, Adorno (1955/1991, p.183), ao se referir à categoria ego formulada por Freud, afirma que:

Allí donde el yo no alcanza su propia peculiaridad, su diferenciación, há de efectuar alguna regresión, sobre todo a lo que Freud llamó libido del yo, con la que está estrechamente emparetado, o al menos mezclar sus funciones conscientes com otras inconscientes. Lo que em realidad aspiraba a ir más allá del inconsciente vuelve a entrar una vez más a su servicio y, de esse modo, a fortalecer en lo posible sus impulsos (Adorno,1955/1991, p.183).

A partir da citação acima, as referências de Adorno ao ego, na análise dessa apreciação à luz das disposições sociais imperantes, visa, na verdade, a aclarar as novas formas de subjetivação acomodadas às transformações socioeconômicas do capitalismo tardio de uma cultura assinalada pela estandardização e pela pressão totalitária dos movimentos de massa. Assim, seguindo o entendimento do autor, as agências sociais, como são as instituições educacionais e seus mecanismos de controle, movimentam e apropriam-se desses comportamentos regressivos, transformam os comportamentos narcisistas em modelos de comportamento, em formas de ajustamento social condizentes com a irracionalidade objetiva. Segundo Horkheimer e Adorno (1986), como mostram na sua “Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos”, o poder social não mais tem indigência de um ego forte, intercessor, como era requerido na época liberal do capitalismo, porque, no século XIX, a racionalidade predominava, diferentemente de hoje, época da sociedade administrada (HORKHEIMER; ADORNO, 1944/1986). Isso se relaciona, precisamente, à questão apontada por Adorno (1955/1991) de que os conflitos psicológicos, hoje (na época da escrita do referido livro), se dão mais na área do narcisismo, que aponta para a uma maneira de adaptação atual na qual o sujeito emprega a ordem para satisfazer seus desejos e para preservar seus impulsos de autoconservação (as denominadas sociedades individualistas ou narcísicas), enquanto as neuroses clássicas, estudadas por Freud no século XIX, retrocedem. É o que entendemos das citações abaixo:

En el narcisismo, al menos en apariencia, se salvaguarda la función de autoconservación del yo, pero al mismo tiempo se escinde de la función de conciencia y queda abandonada en manos de la irracionalidad. Todos los mecanismos de defensa tienen un sello de narcisismo: el yo experimenta lo

---

administrado. Este conceito é inseparável do de indústria cultural – já que é por meio desta que se pretende que tudo seja controlado –, do de coisificação – consequência da manipulação da consciência das massas pela indústria cultural –, bem como do de esclarecimento – uma vez que este significa a dominação da natureza e, junto com esta, a dominação do homem pelo homem. Ainda segundo a autora, por esta razão, o conceito de mundo administrado –sociedade administrada – está simultaneamente omnipresente e diluído por toda obra de Adorno. (*Apud* MWEWA, 2005, p. 37).

mismo su debilidad frente a la pulsión que su impotencia real como ‘herida narcisista’ (ADORNO, 1955/1991, p.184).

E acrescenta:

En realidad, se movilizan selectivamente aquellos mecanismos de defensa infantiles que, según la situación histórica, mejor se adapten al esquema de los conflictos sociales del yo. Sólo esto, y no el tan citado cumplimiento de deseos, llega a explicar la autoridad de la cultura de masas sobre los hombres (ADORNO, 1955/1991, p.187).

Segundo Gomide (2011, p.128), “as formas narcisistas predominantes, com o simultâneo enfraquecimento das funções do ego, indicam o triunfo da sociedade sobre o indivíduo, pois os conflitos são dissolvidos na cultura que, ilusoriamente, com seus mecanismos de controle, visa a atender as necessidades mais regredidas dos sujeitos, fortalecendo suas tendências narcisistas mais primitivas”. As conexões que os sujeitos alargam com as forças sociais, continua a autora, são de caráter irracional, dado que as leis do inconsciente foram acertadas pelas leis do consumo e pelas diversas formas institucionalizadas de poder. Essa se manifesta, também, na escola.

Dessa tendência objetiva em que a racionalidade econômica consegue remodelar não só as organizações comerciais e os ramos do negócio como também os próprios homens, afirma Horkheimer e Adorno (1944/ 1986), pode-se perceber a padronização psicológica. O que significa que, em termos subjetivos, os sujeitos acabam aderindo de forma contígua (e não mais por meio de ajuizamentos) aos subsídios oferecidos pela realidade social circundante. Tais como às facções políticas padronizadas ou aos ideais coletivos suscitados pela indústria cultural (ADORNO, 1986). Assim, dentro dessa heteronomia generalizada, no que se refere à dinâmica psíquica, Horkheimer e Adorno (1944/1985, p.189) chega à conclusão que a mônada psíquica freudiana se tornou retrógrada.

A psicanálise apresentou a pequena empresa interior que assim constituiu uma dinâmica complicada do inconsciente e do consciente, do id, ego e superego. No conflito com o superego, a instância do controle social no indivíduo, o ego mantém as pulsões dentro dos limites da autoconservação (...). Mas, na era das grandes corporações e das guerras mundiais, a mediação do processo social através das inúmeras mônadas mostra-se retrógrada. Os sujeitos da economia pulsional são expropriados psicologicamente e essa economia é gerida racionalmente pela própria sociedade. A decisão que o indivíduo deve tomar em cada situação não precisa mais resultar de uma dolorosa dialética interna da consciência moral, da autoconservação e das pulsões (HORKHEIMER & ADORNO, 1944/1986, p.189).

O centro do problema é a desapropriação da psicologia privada pela hierarquia social, que carrega não somente a opressão dos núcleos inconscientes dos indivíduos pelos esquemas da indústria cultural, em que os impulsos internos dos consumidores são ilusoriamente contentados e alijados, como também a transformação do que restou de julgamento moral e racional dos sujeitos, algo inóxico mediante os cogentes fornecidos pelas agências sociais. Nesse sentido, as observações que Horkheimer e Adorno (1944/1986) faz sobre algumas características atribuídas ao indivíduo na época liberal do capitalismo destacam que, no século XIX, quando o sujeito era submetido as ações sociais pertinentes a formação autoritária e coibitiva, emanadas das relações estabelecidas dentro das instâncias sociais, como famílias e religião, mesmo que de forma conflituosa, havia a possibilidade da constituição psicológica voltada para uma certa autonomia com a estruturação dos sujeitos capazes de se adaptarem às novas condições econômicas e tecnológicas do capitalismo ou como assalariado ou como empresário – o tipo ideal do *homo economicus* – guardando a sua capacidade de resistir e de se colocar em uma sociedade reprodutiva, lutando por seus interesses mais privativos.

Já em relação à contemporaneidade do capitalismo ancorado nos preceitos dos monopólios, o autor argumenta que a autonomia individual se obscurece com o simultâneo empobrecimento psíquico dos sujeitos em relação à irracionalidade objetiva. Na atualidade obtemos, portanto, o declínio da razão individual em prol de uma individualidade coletiva, promovendo a perpetuação do *status quo* da sociedade. A face do poder do todo irracional condena o homem (HORKHEIMER e ADORNO, 1944/1986, p.190).

Tendo, assim, como referência a obra de Adorno e seus colaboradores, são corroboradas as discussões acerca de uma Psicologia Social. Não se trata de uma revisão extenuante de sua obra, mas sim, de um olhar sobre os aportes que Adorno oferece referente a este campo da Psicologia. O que se indica neste trabalho, uma Psicologia Social de Adorno, tem como alusão, mais especificamente, ao que ele designa, em alguns textos – como, por exemplo, “Sobre a relação entre Sociologia e Psicologia” (1955/2015) e “Observações sobre política e neurose” (1954/2015) - como uma psicologia social analiticamente orientada, ou seja, uma psicologia social orientada por categorias da psicanálise.

Aqui cabe evidenciar a própria concepção de Psicologia Social e o porquê de sua distinção da Psicologia em geral. Em relação à essa distinção, Freud, em “Psicologia das massas e análise do eu” (1921/2011), se dispõe contrariamente à oposição entre a psicologia individual e a psicologia social, ou das massas. A psicologia individual se dirige ao ser

humano particular, averiguando os caminhos pelos quais ele procura obter a abjuração de seus impulsos institucionais, mas ele dificilmente, apenas em condições excepcionais pode abstrair das relações deste ser particular com os outros indivíduos (FREUD, 1921/2011, p.10). De acordo com Freud (...) Na vida psíquica do ser individual, o outro é via de regra considerado enquadre modelo, objeto, auxiliador e adversário, e, portando a psicologia individual é também, desde o início, psicologia social, num sentido ampliado, mas inteiramente justificado (1921/2011, p.10). Neste estudo partimos dessa premissa para compreender as determinações psicossociais na formação da personalidade do sujeito, buscando identificar aparatos do mundo escolar na construção e formação da personalidade dos sujeitos (racistas).

De acordo com Freud (1921/2011), não é possível conceber o indivíduo se não a partir das relações que estabelece com os seus semelhantes. Essa concepção se apresenta como progressista em relação às perspectivas que durante muito tempo (e ainda presente nos dias atuais) centralizam no próprio indivíduo sua realização, tomando-o como autossuficiente. A concepção de autossuficiência e autorrealização tiveram no liberalismo um solo fértil de desenvolvimento, na medida em que possibilitavam uma visão ideológica de homem que estava de acordo com as demandas econômicas que se apresentavam no momento do estabelecimento do capitalismo enquanto modo de produção. Diante de tal constatação, o liberalismo apresenta-se como o momento econômico e social propiciador de que o racismo alastre as suas raízes. Considerando a escola como um local não neutro, ancorado nos preceitos do liberalismo, identificamos que, faz-se como essencial verificar em que medida a escola continua a perpetuar as determinações do mundo liberal, que favorece a um e exclui a outros tantos. Eis a pertinência de tal estudo, desvelar a escola enquanto instituição social capaz de promover ou frear a formação de sujeitos racistas.

Nesse contexto, Horkheimer e Adorno (1956/1973a) ressaltavam a importância das teorias tanto da Filosofia como da Sociologia que vieram comover essa confiança incondicional no indivíduo, confirmando como este só se estrutura como produto social, ou mediado socialmente. Portanto, as instituições sociais como a família e a escola, por exemplo, tornam-se fundamentais na formação dos sujeitos.

A vida humana é, essencialmente e não por mera casualidade, convivência. Com esta afirmação, põe-se em dúvida o conceito do indivíduo como unidade social fundamental. Se o homem, na própria base de sua existência, é para os outros, que são seus semelhantes, e se unicamente por eles é o que é, então a sua definição última não é a de uma indivisibilidade e unicidade primárias, mas, outrossim, a de uma participação e comunicação necessárias com os outros. (HORKHEIMER & ADORNO, 1956/1973a, p. 47).

Antes de o indivíduo se referir a si mesmo ele é um análogo para os outros homens, mesmo que não tenha consciência disso. Somente a posteriori é que lhe será aferida a diferenciação em relação aos outros, por meio da afinidade com esses, nos relacionamentos sociais, no processo de interligação das determinações do ser social internalizado no ser individual. Assim, a unidade social fundamental não é o indivíduo, mas a própria relação e participação social. Só se faz possível edificar uma identidade (como dissemos anteriormente), formar a personalidade por meio do processo de subjetivação, que obedece a incorporação do mundo externo no mundo interno, adjudicando significados e valores ao mundo externo na forma com que as relações são postas, e estas, por conseguinte, formam a base da personalidade dos sujeitos.

No entanto, se por um lado a imersão desencadeada pela teoria psicanalítica freudiana permite perfilar a indissociabilidade entre indivíduo e sociedade, a partir do processo de acatar as marcas da sociedade naquilo que mais eminentemente caracteriza esse indivíduo, por outro, Freud ao não tomar que tais determinações objetivas são também históricas- inclusive, conforme Adorno, ao ponto de demandar ideias tais como a da atemporalidade do inconsciente- acaba por elevar cisões da própria realidade ao estatuto de características fundamentais do indivíduo. Como, por exemplo, o exercício da segregação. Em decorrência do estado em que se encontra o indivíduo nas condições do capitalismo tardio – o qual em sua integração massiva diminui os espaços de mediação social e fortalece o poder da sociedade frente à impotência do indivíduo – e, portanto, de uma primazia acentuada do todo (contexto) em relação à parte (sujeito), torna-se relevante a proposição de uma psicologia social:

Por isso o conceito de psicologia social não é tão equivocado quanto esta palavra composta e seu uso mundialmente disseminado fazem crer. A primazia da sociedade é reforçada retrospectivamente por aqueles processos psicológicos típicos, sem que aí se anuncie equilíbrio ou harmonia entre os indivíduos e a sociedade. (ADORNO, 1966/2015, p. 129).

Nesta feita, uma Psicologia Social, que adote, efetivamente, o estado atual de impotência do indivíduo, admite o lugar de uma psicologia que demarca um posicionamento crítico em relação àquelas psicologias (sociais) individualistas. Essas, psicologias, se fizeram como consistentes na produção do conhecimento no campo da Psicologia no momento em que Adorno propõe sua Psicologia e que ainda assumem um grande espaço no campo acadêmico, mesmo sob novas roupagens, que agora amortizam o indivíduo às suas características neurológicas, químicas, biológicas ou ainda comportamentais. Não se pode

ponderar, no entanto, que toda a história do conhecimento tenha evidenciado apenas a concepção individualista, isto seria uma inverdade. Também seria irreal engendrar que as perspectivas que identificam o indivíduo composto a partir das relações sociais tenham se iniciado com Freud ou Adorno. Na verdade, estas concepções da necessária relação entre o todo e a parte, já estão presentes desde tempos anteriores, tendo na filosofia antiga, grandes aportes para tais discussões, como identificam as análises de Horkheimer e Adorno (1956/1973a).

Estas questões, de acordo com os autores supracitados, já se encontravam presentes em Aristóteles, e tanto para este como para Platão, a verdadeira natureza humana só pode ser plenamente realizada na relação com o todo, na sociedade, ou na polis. Para Aristóteles, citado por Horkheimer e Adorno (1956/1973a, p. 49): o homem não social só poderá ser um animal ou um Deus. Para esta concepção o que se percebe é que a polis passa a ser um dado fundamental, um a priori para a existência humana.

Th. Adorno (1956/1973a), concebe o homem como ser social, com uma “tendência associativa”. Contudo, não somente é necessária à sua existência a vida em comunidade, mas uma comunidade com certo grau de organização.

O indivíduo surge, de certo modo, quando estabelece o seu eu e eleva o seu ser para-si, a sua unicidade, à categoria de verdadeira determinação. Antes, a linguagem filosófica e a linguagem comum indicavam tudo isso mediante a palavra “autoconsciência”. Só é indivíduo aquele que se diferencia a si mesmo dos interesses e pontos de vistas dos outros, faz-se substância de si mesmo, estabelece como norma a autopreservação e o desenvolvimento próprio. E não é mero acidente fortuito que só por volta do século XVIII a palavra “indivíduo” tenha passado a designar o homem singular, e que a própria coisa não seja muito mais antiga que a palavra, dado que só começou a existir nos alvares do Renascimento. (HORKHEIMER; ADORNO, 1956/1973a, p. 52).

Levando em consideração o trecho apresentado acima é possível delimitar, de maneira mais clara, dois pontos essenciais da concepção de indivíduo, objeto da Psicologia, concebida e defendida pelos autores.

Em primeiro lugar, colocando contra as concepções que postulam algum tipo de essência humana, o indivíduo é tomado como humano, diferente da natureza dos animais irracionais por meio de uma condição fundamental: a mediação social. Mesmo o momento da autoconsciência, esta só adquire sentido na relação, na medida em que estabelece relações com outras autoconsciências, e se diferencia delas (a psique social internalizada e reinterpretada na psique individual). A concepção fundante acerca da compreensão da

autoconsciência, para os autores, é toma-la como uma autoconsciência social, o que já está em Hegel, e que vai passar a existir na famosa formulação promovida por Marx citada por Horkheimer e Adorno (1956/1973a, p. 52) *o Homem Pedro só se refere a si próprio como homem através da relação com o homem Paulo, seu semelhante*. Já, em segundo lugar, continuam os autores, sempre levando em consideração as condições históricas nas quais está inserido, pode ser que o momento mesmo da individuação, da diferenciação, não se realize, afirmam os autores. Portanto, pode-se dizer, a partir deles, que não estão dadas de antemão as condições que possibilitam a emergência do indivíduo. Quando se aventa a conjectura de uma psicologia social orientada por Adorno não quer dizer que este campo de estudos tenha sido oriundo de suas discussões, mas que emergiu das demandas objetivas de teorização demandada de seu objeto de estudo, conferida na formação subjetiva no contexto da irracionalidade objetiva diante da realidade do capitalismo tardio e suas determinações.

De acordo com Adorno (1954/2015), este campo de estudos inicia-se com as discussões emanadas por Freud (1921/2011) em seu estudo acima referido, que, de acordo com o autor, requer o olhar acerca da contenda a respeito da psicologia das massas ou da psicologia de grupo, bem como dos fenômenos coletivos que se desenvolvem nas formações quando, “desdobra os modos de comportamento grupal semelhantes à hipnose a partir da vida pulsional dos que se unem em um grupo” (ADORNO, 1954/2015, p. 192). A partir do novo olhar sobre os fenômenos coletivos, por um lado Freud avança na compreensão destes fenômenos não mais atribuindo a estes um caráter de “natureza coletiva *sui generis*”, ou seja, são identificados enquanto fenômenos que são vistos do ponto de vista de uma coletividade abstrata que não encontra respaldo concreto em seus integrantes individuais. Ainda considerando as suas análises referentes ao homem social, Freud também avança em um outro sentido, embora provavelmente não de maneira consciente, quando, “[...] através deste procedimento, a teoria de Freud forneceu expressão a uma situação social em que precisamente a formação de grupo tem como pressuposto a atomização e alienação dos seres humanos” (ADORNO, 1954/2015, p. 192).

Nesta mesma perspectiva de inquirição, de uma psicologia social analiticamente orientada, encontram-se os trabalhos do próprio Instituto de Pesquisa Social com participação direta ou indireta de Adorno. Os trabalhos que são evidenciados, nesta perspectiva, pelo próprio Adorno (1954/2015) são os “Estudos sobre Autoridade e Família” (1936), que visou investigar como se davam as relações entre a dinâmica social e as estruturas psíquicas

embasados na teoria psicanalítica no que diz respeito aos comportamentos em relação à autoridade; e também “A Personalidade Autoritária” (1950) que procurou investigar as relações entre diferentes ideologias políticas e estruturas psíquicas.

Neste sentido, faz-se como preponderante evidenciar acerca do estudo de fenômenos psicossociais, tais como os traços autoritários como no caso discutido pelo autor, e, neste estudo as proposições emanadas do campo educacional para a formação da personalidade racista, e também dos demais processos e fenômenos psicossociais promovendo novas configurações psíquicas requeridas pelo capitalismo tardio, sendo, necessário o reconhecimento das várias determinações que compõem os fenômenos e os objetos de estudo. Esse procedimento, por sua vez, alude no tensionamento entre diferentes disciplinas. Essa discussão no que diz respeito à Psicologia Social, decorre, principalmente, a relação entre a Sociologia e Psicologia. De acordo com as colocações de Adorno (1955/2015), quando se aventa a relação entre a Sociologia e a Psicologia como disciplinas científicas, deve-se perguntar, em primeiro lugar, sobre o afastamento real entre sociedade e indivíduo, isto é, não se trata de uma questão conceitual, mas sim da realidade concreta, afirma o autor.

Como discutido anteriormente, não há como conceber o indivíduo sem remetê-lo à sua constituição social e, neste sentido, afirmar que a separação entre indivíduo e sociedade é *a priori* tida como ideologia, no sentido de encobrir a potencialidade histórica de uma relação não antagônica (ADORNO, 1955/2015). No entanto, o que Adorno ressalta é a pertinência em se reconhecer o contrassenso que acompanha esta questão. Nesta feita, mesmo que a sociedade promova a estruturação de indivíduos alienados à sua condição social e isto ainda seja uma produção social, há que se identificar que efetivamente existe uma cisão, um antagonismo, entre o indivíduo e a sociedade, que historicamente foi se transformando nas diferentes formas de dominação, até as formas atuais do capitalismo tardio, afirma o autor. A produção do conhecimento no âmbito relações entre Sociologia e a Psicologia não pode ignorar que a separação reside no próprio objeto de estudo (sociedade e indivíduo), considerando as discussões propostas acima.

Ao pontuar essas questões, Adorno (1955/2015) explana acerca dos posicionamentos que desconsideram essas questões na tentativa de integrar Teoria Social e Psicologia, ressaltando, nesta crítica, algumas das proposições teóricas dos revisionistas da Psicanálise. Segundo Adorno (1955/2015, p. 75): Somente através da determinação da diferença, e não através de conceitos ampliados, sua relação será expressa de forma adequada. A verdade do

todo reside na unilateralidade, não na síntese pluralista, afirma o autor. Freud neste caso é bastante ilustrativo. Conforme Adorno salienta, Freud em sua tentativa de encontrar no interior do indivíduo os elementos mais propriamente psíquicos na investigação do inconsciente, acaba, paradoxalmente, por encontrar as marcas sociais nos indivíduos, como por exemplo a questão da interdição do incesto, do complexo de Édipo, da internalização da imago paterna e a questão da horda primeva (ADORNO, 1955/2015). Levando em consideração tais elucidações que Adorno apreende a Psicanálise freudiana como a única psicologia que cuidadosamente investiga as reais condições das subjetividades na irracionalidade objetiva. Porém, cabe saliente que isso não retira as críticas de Adorno a Freud, quando argumenta que a tentativa de Freud de entender a Sociologia como Psicologia aplicada, como no caso dos temas acima discutidos, é ideologia. Segundo Adorno (1955/2015) é ideologia principalmente por que, ao tomar o inconsciente e a vida psíquica como invariáveis, naturaliza aquilo que é histórico e mascara sua determinação social. Por outro lado, continua Adorno (1955/2015) também considera como inverdade a tentativa inversa de propor a adaptação dos conceitos e dos princípios psicanalíticos às demandas da ordem social, ao retirar a ênfase na sexualidade e na vida pulsional, uma das principais contribuições da Psicanálise de Freud, e coloca-la sob uma psicologia de reforçamento do eu, extremamente adaptado ao sistema econômico e de manutenção da repressão sexual que o caracteriza.

Deste modo, a proposta de uma Psicologia Social de Adorno, a qual esta pesquisa se utiliza, está perpassada por essas discussões que dizem respeito à relação da Psicologia com seu objeto- estudo dos indivíduos- e as determinações sociais que estão imersas na formação dos mesmos, visto que este estudo se debruça em identificar elementos facilitadores da formação da personalidade racista em um meio social específico: o educacional.

Tem que se considerar que a psicologia social, tem o papel de investigar, como um dos seus objetos de estudo, como os comportamentos irracionais das formações de massa são mantidos e sob que circunstâncias. Eis a importância da mesma para esta produção de conhecimento.

#### **4.2 A estruturação do racismo: um preconceito patológico**

O preconceito estrutura-se como um objeto de investigação dos pesquisadores frankfurtianos ao longo dos anos de 1940 - e não deixou de sê-lo -, circunstanciado

primeiramente num projeto intitulado “Estudos sobre o preconceito” que precedeu à publicação do texto de Horkheimer “Os judeus e a Europa” em 1939 (JAY, 2008). Nos estudos citados acima, desdobraram-se vários outros trabalhos dedicados à temática do antissemitismo, potencializados pelo avanço da perseguição e do projeto de extermínio dos judeus na Europa sem que se pudesse ter a real noção- à época- de reiteradas aniquilações em arquétipos industriais de milhões de seres humanos em países tidos como desenvolvidos e avançados.

O impulso à renovação das categorias de análise realizado pelos frankfurtianos, no campo dos estudos sobre o preconceito, resultou, fundamentalmente, no capítulo da Dialética do Esclarecimento, de Adorno e Horkheimer, intitulado “Elementos do antissemitismo: limites do esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 2010, p. 139). Mas se Auschwitz aponta para os limites do compreensível, “É também uma persistente motivação para uma reflexão renovada sobre a incompreensibilidade de uma catástrofe que ocorreu em meio à cultura ocidental e suas supostas conquistas civilizatórias” (ZAMORA, 2004, p. 42), bem como, que se mantem nos dias atuais, como identificamos o racismo na sociedade brasileira de forma aproximativa.

Neste sentido, a análise realizada pelos teóricos críticos, o antissemitismo apresenta-se como algo eminentemente moderno e engendrado por meio das contradições de o próprio desenrolar do progresso e que se apresentou integrado a uma sociedade na qual, ilusoriamente, vigoravam os valores iluministas como o direito e a razão. Tal integração ocasionou a possibilidade da barbárie não como algo imposto de fora às sociedades modernas, mas sim um fenômeno que deve ser interpretado considerando todas as determinações advindas destas sociedades, tendo totalidade social como palco para as análises de fenômenos tal deletérios, o que evidencia também sua atualidade (ZAMORA; MAISO, 2012).

Para o objetivo que aqui se propõe e para o contexto de onde parte o presente trabalho, a análise da dinâmica do preconceito, ancorado, principalmente no racismo, faz-se como pertinente a realização análise específica do antissemitismo, proposta pelos autores da Teoria Crítica. Essa pertinência não desconsidera tais discussões, mas, ao contrário, baseia-se nelas, considerando que o rigor das investigações realizadas pelos autores frankfurtianos permite tecer pontos comuns entre o antissemitismo e outras formas de preconceito engendradas na tida “modernidade”, como o racismo no Brasil, por exemplo que nada tem de moderno uma vez que data do Século XVI.

O primeiro ponto a se considerar acerca do preconceito, é que ele se compõe pelo conjunto de elementos psíquicos e sociais. Psíquicos no sentido de se tratar de um indivíduo que sente e manifesta o preconceito frente a um objeto escolhido; social porque o indivíduo não nasce preconceituoso, mas constitui-se, aprende a ser preconceituoso durante o processo de socialização, o que evidencia a pertinência de se questionar acerca do papel da escola na formação de uma personalidade preconceituosa, e, precisamente, racista. O preconceito/racismo emergiria, então, como uma defesa emanada dos conflitos psíquicos, que se apresenta frente as contradições potencializadas por meio do processo de socialização que acontece em uma sociedade antagônica e contraditória, produzindo, muitas vezes, o esfacelamento do ego, o que edifica um ego patológico. Assim, os sujeitos preconceituosos abraçam a experiência com o mundo e com os objetos de maneira estereotipada, seguindo ideologias cegas na constituição de juízos (ADORNO; HORKHEIMER, 2006; ADORNO, 1995a; ADORNO et. al, 2019; ZAMORA; MAISO, 2012).

Para egos saudáveis, o processo de aquisição dos preceitos sociais em formações individuais, de suas personalidades, decorre de um processo adaptativo natural, não desviante, que corresponde à dialética do processo de socialização que afeta todos os seres humanos, sem distinção (ZAMORA, 2004; ZAMORA; MAISO, 2012). Já o ego patológico se apega a aspectos sociais diversos, neste caso, consideramos o preconceito a questões específicas, como, o racismo, emanado pelo fenótipo cor de pele, e assim, sustenta as suas ações. Cabe evidenciar que o estereótipo aos quais os sujeitos aderem não são individualizados e tampouco individualizantes, mas sim, partilhados socialmente. Desta forma, temos uma série de predicados fixos, enrijecidos e nem sempre correspondentes à realidade, visto que os predicados se desdobram de um predicado principal, os preconceitos anunciam seu conteúdo cultural:

O estereótipo [...] é um produto cultural que nasce no próprio processo de adaptação do homem à natureza, que na nossa cultura implicou uma dominação a mais, visto que o poder entre os homens – exercido inicialmente pela força – transformou-se em violência sublimada, propagada pelas palavras na própria divisão social do trabalho (CROCHÍK, 1996, p. 52).

Como produto cultural, os estereótipos requerem que o sujeito se adapte a ele, mas para isso, “os indivíduos precisam possuir ou desenvolver uma estrutura mental para incorporá-lo e fazer com que substitua o que sua experiência pode proporcionar” (CROCHÍK, 1996, p. 56). A imunidade à experiência e a persistência aos estereótipos são produtos do

processo de civilização, comprovando assim as características estéticas do preconceito ao instruir o sujeito como perceber, julgar e ser influenciado. Se entendermos e expandirmos o escopo geral do termo, o termo se referirá a julgamentos feitos com antecedência sem consideração adicional, então preconceito é manter uma conceituação rígida de um objeto inexperiente ou experimentado e abordar a realidade. Já que o preconceito é legítimo, então podemos dizer que o preconceito não pode perceber o mundo: “O percebido não se encontra mais presente no processo da percepção” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 166).

Compreender como os estereótipos são construídos pode ajudar a entender essa dinâmica. Afinal, se “o cólera é liberado pelos desamparados que chamam a atenção” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 142), então é vital entender como os desamparados (aqueles que não representam qualquer ameaça) se tornam uma meta preconcebida. Outro desamparo pode se somar a este, ou seja, ele parece feliz mesmo sem poder, pois “o conceito de felicidade sem poder é intolerável, à medida que só a força e o poder será felicidade pura e simples” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006). A base material que constitui o estereótipo para que sua intervenção na percepção do sujeito constitua esse inimigo corresponde a um programa que se comprovou na história da perseguição, concretizado na violência contra os fracos. Os fracos na sociedade, ao mesmo tempo, são almejados por alguma(s) de suas características, principalmente, por identificarem como felizes, mesmo sem o que se configura enquanto felicidade para os perseguidores: força e poder. (ADORNO, 1995).

A construção de estereótipos refere-se ao processo civilizacional que trouxe o ser humano a essa situação, e à lógica governante estabelecida no cerne desse desenvolvimento: “o que marca a contraposição contínua entre as minorias sociais, permeada pelo preconceito, é a oposição força-fraqueza que é remetida à proximidade que cada qual é julgado da natureza que deve ser dominada” (CROCHÍK, 1996, p. 53). Segundo o autor supracitado, a força de um ideal se estabelece no processo de o sofrimento ser internalizado e a luta pela sobrevivência na ordem do dia, tornou-se um ideal que vem sendo imitado, e se tornou um resquício da antiga mimese. Contradizê-lo é, por assim saber, o desamparo, a fraqueza e a felicidade, que não podem ser eliminados e, ao mesmo tempo, devem ser eliminados, assim, “(...) tudo o que não se ajustou inteiramente ou que fira os interditos em que se sedimentou o progresso secular tem um efeito irritante e provoca uma repugnância compulsiva” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 149).

A explicação da construção do estereótipo e da aquisição de experiência dessas funções predicadas fixas mostra os problemas potenciais dessas questões no âmbito da formação: se é impossível abrir a experiência, então não é apenas contatar, visitar ou criar experimentos que pode superar esse obstáculo. É também porque a suposição de que uma conexão positiva com o objeto é suficiente para estabelecer uma relação aberta com o mesmo, isso contém a ideia de que há um viés para a explicação do preconceito acorrido na existência de algo no objeto ou à falta de conhecimento do objeto. Embora, como um bode expiatório, o objeto do preconceito deva ser suficientemente tangível e ter o mínimo de conexão com certos predicados do estereótipo, o preconceito se refere mais às pessoas que possuem o objeto do que ao próprio objeto. Ou seja, coisas que não pertencem ao objeto são atribuídas ao objeto, e é impossível perceber o objeto pessoalmente (ADORNO; HORKHEIMER, 2006; ADORNO et. al., 2019; CROCHÍK, 1996). Essa noção é explicitada por Adorno e Horkheimer no conceito de falsa projeção, o qual recupera, no decorrer do processo civilizatório, a condenação da mimese:

O rigor com que os dominadores impediram, no curso dos séculos a seus próprios descendentes, bem como às massas dominadas, a recaída em modos de vida miméticos – começando pela proibição de imagens na religião, passando pela proscrição social dos atores e ciganos e chegando, enfim, a uma pedagogia que desacostuma as crianças de serem infantis – é a própria condição da civilização (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 149).

Se o fundamento da mimese era tornar-se semelhante ao mundo, na falsa projeção, é o mundo externo que é apropriado e percebido em função do mundo interior: “se o exterior se torna para a primeira o modelo ao qual o interior se ajusta, o estranho tornando-se o familiar, a segunda transpõe o interior prestes a saltar para o exterior e caracteriza o mais familiar como algo de hostil” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 154). Para esses autores invertendo a mimese mágica, original, as características de um ideal cultural passam a ser consideradas como se fossem as características do sujeito e, nessa inversão rompe-se a relação entre o sujeito e o mundo que, para ser dominado, precisa ser estranhado e cindido. Tornados tabus, os próprios traços miméticos só são recordados quando percebidos no outro, dizem os autores. Nessa feita, a compreensão falseada da projeção remete ao *Unheimliche* freudiano<sup>15</sup>:

---

<sup>15</sup> Para saber mais sobre “o infamiliar” em Freud, ver: RABELO, Fabiano Chagas; MARTINS, Karla Patrícia Holanda and STRATER, Thomas. As referências literárias em “Das Unheimliche”. *Rev. latinoam. psicopatol. fundam.* [online]. 2019, vol.22, n.3 [cited 2021-03-11], pp.606-629. Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-47142019000300606&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142019000300606&lng=en&nrm=iso)>. Epub Oct 24, 2019. ISSN 1984-0381. <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2019v22n3p606.11>.

“o que repele por sua estranheza é, na verdade, demasiado familiar” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 150).

Portanto, o preconceito não se caracteriza apenas por julgamentos pré-determinados - “toda experiência é medida por conteúdos pré-formulados, mas ela serve para reformular o conceito previamente formado” (CROCHÍK, 1996, p. 49) - mas também se caracteriza por julgamento empírico. Mesmo que haja uma objeção óbvia, o julgamento não pode ser reformulado: “Quem é escolhido como inimigo é considerado inimigo” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 154). O inimigo se configura como uma pessoa que é considerada excluída do processo de civilização, e está mais distante dos ideais de dominação da natureza, de dominação de si e de dominação dos outros (ADORNO; HORKHEIMER, 2006). Na sociedade ocidental moderna, os papéis sociais são valorizados de acordo com sua importância na manutenção do confronto e da dominação social. Portanto, o ideal é aquele que pode ser controlado (CROCHÍK, 1996).

Para Crochik (1996), essas dinâmicas tendem a exacerbar a fraqueza do "eu" e vincular cada vez mais a realidade social aos aspectos inconscientes da personalidade. O autor conclui que perdedores são aqueles que não conseguem refletir e pensar, são levados e não ousam buscar os próprios interesses racionais e a libertação cultural, muitas vezes desprezada quando não são atacados. Refletindo sobre esses fenômenos, não podemos ignorar as contradições no desenvolvimento da civilização, pois elas apontam o quão profundamente arraigados estão os determinantes desse *status quo*.

Ao se pensar o preconceito, bem como, na formação da personalidade racista, e nas ações racistas, volta-se para Freud que nos aponta que somos constituídos por duas formas antagônicas: pulsões de vida versus pulsões de morte, essa última reafirma a vida na sua intensificação e tensão.

Cabe evidenciar que as pulsões de vida estariam relacionadas ao papel conservador, agregador e socializador das relações humanas. As pulsões de morte estariam ligadas aos ímpetos agressivos e destrutivos promovidos pelo indivíduo, quer dirigido a outros, quer imputado a si mesmo, caracterizando processos autodestrutivos. Nas palavras de Freud:

A sublimação do instinto constitui aspecto particularmente evidente do desenvolvimento cultural; é ela que torna possível as atividades psíquicas superiores, científicas, artísticas ou ideológicas, o desempenho de um papel tão importante na vida civilizada. [...] é impossível desprezar o ponto até o qual a civilização é construída sobre uma renúncia ao instinto o quanto ela

pressupõe exatamente a não satisfação (pela opressão, repressão ou outro meio?) de instintos poderosos. Essa ‘frustração cultural’ domina grande parte dos relacionamentos sociais entre os seres humanos. Como já dissemos, é a causa da hostilidade contra a qual todas as civilizações têm de lutar. (FREUD, 1996, p. 103-104).

Embora a força motriz da vida, consideradas pulsões de vida, sejam consideradas parte integrante do jogo da sobrevivência, a ênfase de Freud no lado contraproducente da força motriz negativa humana fez as pessoas perceberem que é necessário extrair a preciosidade da vida com transitividade constante. Embora faça parte do jogo existencial, as emoções e atitudes negativas (características impulsionadas pelos instintos humanos) ainda precisam ser conciliadas e/ou reconstruídas (com esclarecimento, crítica e criatividade) por meio de um processo educativo que possibilite o diálogo. Freud sugere esse processo, porque ele precisa ser claramente apontado desde a infância, assim ele explica:

Gerações novas, que forem educadas com bondade, ensinadas a ter uma opinião elevada da razão, e que experimentarem os benefícios da civilização numa idade precoce, terão atitude diferente para com ela. Senti-la-ão como posse sua, e estarão prontas, em seu benefício, a efetuarem os sacrifícios referentes ao trabalho e a satisfação instintual que forem necessários para sua preservação (FREUD, 1996, p.18).

Assim sendo, a explicitação e a conversação verbal das emoções, dos anseios, dos sentimentos e das ideias são estratégias trazidas ao debate contemporâneo como o caminho mais eficaz para refletir criticamente acerca dos ímpetus destrutivos e do fenômeno das violências nos espaços sociais, como a escola.

Por meio da psicanálise como aporte referente a leitura e a construção da cultura pela educação, entendemos que o papel da educação no mundo da vida não deve ser exercido como mecanismo de corte ou abolição da pena de morte (mesmo possibilidades utópicas), mas como forma de ressignificar e promover o abandono de comportamentos indesejáveis. Então, esse é o papel fundamental da educação e, efetivamente, da educação realizada no ambiente escolar. Não basta suprimir seus impulsos mais radicais, apenas educá-los/adestrá-los para o convívio social e humano, de maneira crítica e reflexiva. Nesse sentido, Freud também enfatizará:

Acha-se em consonância com o curso do desenvolvimento humano que a coerção externa se torne gradativamente internalizada, pois um agente mental especial, o superego do homem, a assume e a inclui entre os seus mandamentos. Toda a criança nos apresenta esse processo de transformação; é só por esse meio que ele se torna um ser moral e social (FREUD, 1996, p.21).

Voltando ao pensamento de Freud, podemos dizer que o comportamento instintivo peculiar ao mundo animal promove um comportamento automático sem pensamento, sem pensamento, sem reflexão e sem crítica. O ser humano mesmo submetido as pulsões, ou seja, ao mundo devido ao processo do instinto, pode e deve ser orientado para outras perspectivas de ação e mobilização. Assim como a capacidade de pensar e refletir livremente pode mudar seus rumos e objetivos, é possível proteger-se de influências negativas ou redefinir forças motrizes negativas. Portanto, disse Freud, os impulsos emanados de pulsões negativas não podem ser considerados como um destino irreversível. Eles podem ser razoavelmente identificados e mapeados para promover mudanças positivas nos indivíduos e em seu comportamento.

Assim, o homem nasce e desenvolve-se com o desígnio de encarar desejos e necessidades que jamais serão satisfeitos por completo, uma vez que precisam se “adequar” à sociedade construída. Assim, há uma persistente ambivalência entre as pulsões agressivas e a cultura é persistente. Em Freud, lemos que:

A liberdade do indivíduo não constitui um dom da civilização. Ela foi maior antes da existência de qualquer civilização, muito embora, é verdade, naquele então não possuísse, na maior parte, valor, já que dificilmente o indivíduo se achava em posição de defendê-la. O desenvolvimento da civilização impõem restrições a ela, e a justiça impõe que ninguém fuja a essas restrições (FREUD, 1996, p. 102).

Freud (1996) ao se deparar com a contradição desse processo (prazer e realidade), visto que o mesmo não ocorre de forma automática e linear, aponta que os indivíduos precisam desenvolver a capacidade de orientar e reorganizar as forças mais radicais causadas por motivos negativos para a realização das atividades. O autor conclui que reivindicações como política, arte, inteligência e esportes visam aumentar o impulso da vida.

Nessa direção, a educação cumpre um papel crucial e não menos desafiador para o direcionamento das disposições naturais humanas. Para Freud, “a civilização, portanto, consegue dominar o perigoso desejo de agressão do indivíduo, enfraquecendo-o e estabelecendo no seu interior um agente para cuidar dele, como uma guarnição numa cidade conquistada” (FREUD, 1996, p. 127). Embora o autor não discuta especificamente o papel da educação formal no desafio de controlar os instintos negativos humanos, esta análise está implícita em seu referencial teórico.

Hoje, essa visão desempenha um papel central nos debates contemporâneos, pois a educação formal é considerada uma ferramenta poderosa para promover a prevenção e/ou

redução da tendência humana ao comportamento violento, e tem potencial para promover uma boa convivência entre o ser humano, a sociedade e a cultura.

A educação, bem como todo processo de escolarização, deve ser considerada como parte de um projeto, o projeto é norteado pela constituição de um estado social mais humano, e este é baseado no esclarecimento e na ética para melhorar o comportamento humano, minimizando/superando os preconceitos humanos da violência. Freud ainda apontou que “a vida nesse mundo serve a um propósito mais elevado; indubitavelmente, não é fácil adivinhar qual ele seja, mas de certo significa um aperfeiçoamento da natureza do homem” (FREUD, 1996, p. 27). Essa afirmação de Freud mostra que o papel da disciplina e da educação moral é a estratégia básica da moralidade humana e do desenvolvimento social.

#### **4.3 Personalidade autoritária como modelo crítico para entender a personalidade racista**

A primeira pesquisa sobre autoridade remonta ao período anterior à mudança do autor de Frankfurt para os Estados Unidos. No final da década de 1920, os sinais da ascensão do fascismo e da consolidação do "novo" totalitarismo exigiam que os pesquisadores lidassem com essa questão urgente. A teoria crítica pode ser entendida como uma resposta a essa situação, somada ao fato de os trabalhadores da época não cumprirem o papel histórico previsto pela teoria marxista tradicional. A pesquisa autoritária não está apenas relacionada aos antecedentes da ascensão do totalitarismo, mas também à compreensão da realidade com base na teoria social e na análise psicológica (JAY, 2008). Investigar a construção desses estudos e os resultados acerca de um caráter autoritário – uma personalidade autoritária – auxiliará a iluminar o conceito da formação da personalidade racista e a importância das instituições educacionais neste processo. (ADORNO et al., 2019). Tentamos seguir as pistas conforme nos alertam os organizadores da coleção das obras de Th. Adorno editadas pela Editora da UNESP, “se a dialética pode ser pensada como a capacidade de insuflar vida no pensamento coagulado, então uma abordagem do legado de Adorno não pode abrir mão dessa perspectiva crítica [...] atribuir à verdade um núcleo temporal.” (ADORNO et al., 2019, p. 11-12). É nisso que reside o procedimento de perscrutar a formação da personalidade racista na mais tenra idade conforme analisaremos no próximo capítulo. O caráter insipiente da pesquisa (dissertação de mestrado, análise de documentos e a impossibilidade de ir à campo) limitam em certa medida as nossas pretensões. Mas, esperamos indicar pistas a serem seguidas em

outras dimensões no avanço do programa de pesquisa do grupo de pesquisa gestor da presente pesquisa.

Dito isto, seguimos.

Em sua pesquisa sobre grupos e massas, Freud analisou o desejo das pessoas por algo maior e mais forte, libertando o indivíduo do peso de suas determinações (FREUD, 2011). O autor veio nos ajudar a pensar sobre a certeza do indivíduo por meio da formação das dimensões que formam a personagem. Para Freud, são os laços eróticos que unem as pessoas, que por sua vez distinguem os laços estabelecidos entre os membros do grupo e os laços entre os líderes, estes últimos funcionalmente diferentes, estruturados em um elo mais relevante. Cabe salientar, novamente, que, coletivamente, a individualidade ficará enfraquecida e facilmente implicada, limitando assim a liberdade dos indivíduos que se consideram parte das mudanças dinâmicas da personalidade. Por sua vez, embora Adorno (2015a; 2015b; 2015c) tenha retornado fielmente à pesquisa de Freud (1921/2011), não sem críticas, ele também reconheceu a importância de sua pesquisa para o estudo das massas:

De acordo com Freud, o problema da psicologia de massas está intimamente relacionado ao novo tipo de sofrimento psicológicos, bastante característico da era que, por razões socioeconômicas, testemunha o declínio do indivíduo e seu consequente enfraquecimento. Enquanto o próprio Freud não se preocupou com as mudanças sociais, pode-se dizer que ele desenvolveu, no interior do confinamento monadológico do indivíduo, os traços de sua crise profunda e sua disposição para ceder inquestionavelmente às poderosas instâncias coletivas externas (ADORNO, 1966/2015, p. 157).

Nos estudos sobre a personalidade autoritária de Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford (1950/2019), os autores deste grupo pretenderam estudar um padrão que é entendido como expressão de uma profunda tendência da personalidade que irá caracterizar os potenciais fascistas. Para medir e caracterizar potenciais indivíduos fascistas, os participantes da pesquisa não foram considerados a partir da realização de ações fascismo ou confissões autoritárias. Em vez disso, a estrutura da personalidade foi configurada identificando como seria possível propagar nas pessoas que são particularmente vulneráveis às influências antidemocráticas, especialmente quando representa um movimento de grande ênfase. As perguntas que nortearam as investigações eram as seguintes:

Se existe um indivíduo potencialmente fascista, como ele é exatamente? O que o leva a formar um pensamento antidemocrático? Quais são as forças organizadoras no interior da pessoa? Se existe tal pessoa, como ela existe normalmente na nossa sociedade? E se essa pessoa existe, quais tem sido os fatores determinantes e qual tem sido o curso do seu desenvolvimento? (ADORNO et. al., 2019, p. 154).

Essas preocupações começaram com o olhar sobre o antissemitismo, e o pensamento antissemita que é baseado nas características reais dos judeus tido como elementos ofensivos aos perseguidores. Obviamente, o antissemitismo existe na sociedade, mas isso é apenas para responder à pergunta: por que algumas pessoas aceitam essas ideias e outras não? Portanto, a direção psicológica de atenção e investigação corresponde a compreender o antissemitismo não como um fenômeno isolado, mas parte de um quadro ideológico mais amplo. Por sua vez, a vulnerabilidade de uma pessoa a essa ideologia dependerá primeiro de suas necessidades psicológicas, que se encontram entre o indivíduo e a sociedade. Constituídas dialeticamente (ADORNO, et, al., 2019).

Os autores afirmam que para compreender uma estrutura de personalidade capaz de configurar tal potencialidade fascista, o trabalho acerca da personalidade autoritária fundamentou-se na concepção freudiana: “Em termos de teoria da estrutura da personalidade, apoiamo-nos muito decididamente em Freud, enquanto que para uma formulação mais ou menos sistemática dos aspectos da personalidade mais diretamente observáveis e mensuráveis, nos guiamos sobretudo pela psicologia acadêmica” (ADORNO et. al., 2019, p. 159).

Em primeiro lugar, é necessário fortalecer as reflexões sobre a relação entre teoria social e psicanálise que já foram discutidas. A discussão dos aspectos psicológicos do fenômeno não é atribuir esse fenômeno a um fenômeno psicológico, nem considerar esses aspectos. Porque é apenas causal, mas também por razões psicológicas. Ou seja, pensar em uma personalidade natural será o responsável direto pela construção de uma ideologia autoritária e insistirá em propostas antidemocráticas, o que não é um problema. Nesse sentido, é necessário reiterar que uma pessoa não é um fascista natural ou racista. Adorno fez um alerta sobre isso, declarando que a escolha da categoria de personalidade deve proteger a discussão sobre um mal-entendido peculiar à ideologia nazista, que é de natureza racial de um fenômeno psicológico:

A concepção da estrutura da personalidade é a melhor defesa contra a inclinação a atribuir as tendências persistentes no indivíduo a algo “inato” ou “básico” ou “racial” no interior dele. A imputação nazista de que os traços naturais, biológicos, decidem o ser total de uma pessoa não teria sido uma estratégia política tão exitosa se não houvesse sido possível assinalar numerosas instâncias de relativa firmeza dentro da conduta humana e desafiar aqueles que pensavam explica-las sobre qualquer outra base diferente da biológica. Sem a concepção da estrutura da personalidade, autores cujo enfoque se baseia na suposição da infinita flexibilidade humana

e sua capacidade de resposta para a situação social do momento não teriam servido para os assuntos que explicavam pondo em relação tendências persistentes que não poderiam aceitar, com “confusão”, “psicose” ou “o mal”, seja um nome ou outro (ADORNO, et. al., 2019, p. 160).

Em outras palavras, a teoria da personalidade aqui considerada como uma estrutura poderá fornecer uma compreensão mais ampla, incluindo a persistência de padrões ou elementos considerados irracionais, sem ter que descrevê-los apenas como um tipo de personalidade e personalidade. não tem nada a ver com globalização. Claro, não é considerado congênito ou completamente patológico. Essa compreensão da personalidade permite que uma pessoa considere a durabilidade e a robustez de certas características e sua flexibilidade, enquanto um aspecto não exclui outro. Além disso, ao buscar as características humanas nas várias possibilidades entre um extremo e outro, pode-se lançar as bases para compreender as condições que favorecem um ou outro extremo, o que torna necessária a constituição de uma sociedade ao mesmo tempo. Faça com que as pessoas tenham uma compreensão global da sociedade. Nesse sentido, vale o esforço de esclarecer alguns pontos acerca de uma definição de personalidade tal como foi descrita e pensada por Adorno, a partir de Freud, nos estudos sobre a personalidade autoritária. Escreve o autor:

De acordo com a teoria que norteou a presente investigação, a personalidade é uma organização mais ou menos estável de forças dentro do indivíduo. Essas forças persistentes da personalidade ajudam a determinar as repostas em variadas situações e, deste modo, a consistência da conduta – seja verbal ou física - é, em grande medida, atribuível a elas. Mas conduta, ainda que seja consistente, não é o mesmo que personalidade; a personalidade está por trás da conduta e dentro do indivíduo. As forças da personalidade não são repostas, mas sim disposições para a resposta; que uma disposição se expresse ou não abertamente depende não só da situação do momento, mas também de outras disposições que façam oposição a ela (ADORNO et. al., 2019, p.158).

Essas forças de personalidade são descritas principalmente como as necessidades humanas da organização interna do indivíduo. Portanto, a personalidade é considerada o determinante das preferências ideológicas. Mesmo que não seja o único, não é o último, até porque a própria personalidade é considerada constituída pela relação com o meio social, incluindo os vários campos da educação habitualmente realizados desde a infância: baseada na religião, social e cultural grupos: pertencimento ou identificação familiar. Grupos étnicos e aspectos econômicos que afetam diretamente os estilos de vida. Nessa compreensão do desenvolvimento da personalidade, o impacto mais importante será o impacto desse tipo de educação infantil, ou seja, quando a criança é bem-vinda para ingressar no grupo familiar e

depois frequentar a escola. Isso mostra que as condições sociais e mudanças nessas condições e sistemas sociais afetam diretamente o tipo de personalidade que se desenvolve no interior desta sociedade (ADORNO et. al., 2019).

Assim, o uso de métodos derivados de investigações sociais empíricas para a compreensão do que pode ter ocasionado a adesão individual a formas de pensar contrárias à própria vida e para, conseqüentemente, poder combater os regimes sociais totalitários, foi recomendado por Horkheimer e Adorno (1973).

De acordo com esses autores, os indivíduos têm reproduzido grandes leis sociais, o que mostra que há uma compreensão necessária das razões psicológicas para a existência da compliance: uma pessoa que defende a irracionalidade. Segundo Adorno (2015), do ponto de vista social, os comportamentos econômicos e racionais - com fins lucrativos - são expulsos porque os indivíduos estão preocupados em serem expulsos da comunidade, o que pode proteger os indivíduos da destruição. No entanto, de acordo com Horkheimer e Adorno (1947/1985), esse medo persiste porque o reino social substituiu o reino natural. Neste sentido, o reino social ainda responderá a forças não civilizadas. Na verdade, Freud (1921/2011) fez o mesmo diagnóstico da civilização às vésperas da eclosão do nacional-socialismo alemão no início dos anos 1930.

A grande questão aqui colocada é referente à manutenção desta sociedade por meio de indivíduos que são parciais ou plenamente alheios a ela. Em outras palavras, se a autopreservação movida pelo medo é a razão psicológica que leva os indivíduos a insistir em permitir que salvem seus pensamentos e ideais imediatamente, mas condena suas vidas sem sentido porque são estranhos a si mesmos? Pode-se dizer em que medida seu comportamento reproduziu a sociedade? É preciso pensar em um indivíduo cindido, portanto, não indivisível que, como Horkheimer e Adorno (1973) indicam, é aquele capaz de fazer importância de si próprio, tendo consciência de que é mediado socialmente. Para a reprodução social indicada, os indivíduos podem contribuir com ou sem conhecer a irracionalidade de sua própria reprodução. Porém, em ambos os casos, é preciso negar o que é propício ao sujeito ser sujeito, tornar-se ciente.

Se, como aconteceu na análise da música popular de Adorno e Simpson (1986), um fanático deve defender o que nega, então o fanatismo pode ser definido como a formação reativa – no sentido psicanalítico – de um sentimento que deve ser evitado. Sentimentos que devem ser evitados: recusa em aceitar demais e vice-versa, a consciência é constantemente

afastada da crítica e também voltada para criticar outras pessoas que são objeto de ídolos. Assim, a personalidade racista se desvela como a busca reativa em defender uma concepção cega como maneira de reafirmar-se enquanto sujeito superior, visto que a superioridade se configura enquanto condição para que o sujeito se sinta participe essencial dos processos sociais.

Como alternativa, o indivíduo pode fazer a escolha do mal menor, e não afastar a percepção de que (re)age contra os seus princípios e desejos. Esse tipo de indivíduo talvez represente aquele que é nomeado de danificado, por Adorno (2015), que é capaz de resistir ao todo. Não é plenamente integrado à sociedade, e não age por meio de uma negação indeterminada: tenta preservar o que é propício a uma vida civilizada. Ao expressar o conflito que vive, não reproduz plenamente a sociedade, ao contrário, mostra as suas forças repressivas.

Freud (1921/2011) analisa como a adesão ao conteúdo ideacional religioso pode ocorrer. A criança cedo descobre que o amado pai não poderá protegê-la de tudo, gerando um sentimento de insegurança; se a ideia desse pai protetor, no entanto, puder ser projetada em um pai grandioso eterno, onipresente e onipotente, a renúncia a si mesmo em nome dos grandes desígnios religiosos pode ocorrer, uma vez que esse conteúdo ideacional desde cedo seja repetido. Isso permite, segundo esse autor, evitar a neurose, uma vez que se fortalece uma ilusão coletiva, que por ser defendida por muitos toma o lugar da verdade (FREUD, 1921/2011). Nessa análise, nota-se a possibilidade da incorporação de ideias coletivas calcadas em necessidades individuais: no caso, ser protegido da destruição.

Os preconceituosos, segundo Horkheimer e Adorno (1973), também trazem motivos psicológicos que levam à perseguição das ditas minorias. O pensamento estereotipado, que é repetitivo, padronizado e formulado por divisões simples, mas fatais para os indivíduos visados, permite justificar perseguições e evitar que os motivos que levam a essas perseguições sejam conscientes. Esses autores enfatizam que fenômenos sociais, como o fascismo (racistas), não podem ser reduzidos à motivação psicológica. A compreensão dessa motivação, contudo, ajuda a entender e combater aqueles fenômenos, pois não deixam de ser um momento deles.

Determinações objetivas de características psíquicas (sociais) propícias à defesa de regimes sociais totalitários, como o fascismo do século XX, foram, conforme Horkheimer e Adorno (1973, p. 173): "...a desintegração da propriedade média, a crescente impossibilidade

de uma existência econômica autossuficiente, certas transformações na estrutura da família e certos erros na direção da economia” podem motivar comportamentos fascistas e/ou racistas como os atualizados no “longo” Século XXI.

Pode-se dizer que, segundo Horkheimer e Adorno (1985), o capitalismo dos monopólios, o declínio da autoridade, dado também devido ao enfraquecimento de instituições sociais importantes para a formação individual, como a família, a escola, a religião, são fatos que contribuíram para tornar frágil a constituição do indivíduo, tornando-o propício a aderir a ideologias totalitárias. Isso pode incidir na manifestação de personalidades nefastas. Ou seja, essas são resultados da falência das instituições, pois são elas, as instituições, responsáveis por regular a vida em sociedade. Do contrário é tudo natureza na qual a regra de sobrevivência/autoconservação é soberana.

Na análise que Horkheimer e Adorno (1985; p. 189) fizeram do antissemitismo, essa transformação do capitalismo e as consequências sobre a formação individual também são realçadas: no período liberal do capitalismo concorrencial, o indivíduo, como exposto pela psicanálise, constituído pela dinâmica conflituosa entre id, ego e superego, que garantia alguma autonomia, foi substituído por um indivíduo frágil, inapto a ter experiências (no sentido benjaminiano) e, por isso, precisa de indicações sociais para guiá-lo. Nas palavras dos autores:

A psicanálise apresentou a pequena empresa interior que assim se constituiu como uma dinâmica complicada do inconsciente e do consciente, do id, ego e superego. No conflito com o superego, a instância de controle social no indivíduo, o ego mantém as pulsões dentro dos limites da autoconservação. As zonas de atrito são grandes e as neuroses, os faux fraix dessa economia pulsional, são inevitáveis. Não obstante, a complicada aparelhagem psíquica possibilitou a cooperação relativamente livre dos sujeitos em que se apoiava a economia de mercado. Mas, na era das grandes corporações e das guerras mundiais, a mediação do processo social através das inúmeras mônadas mostra-se retrógrada. Os sujeitos da economia pulsional são expropriados psicologicamente e essa economia é gerida mais racionalmente pela própria sociedade.

Essa “gestão” de comportamentos e decisões individuais ocorre por meio de líderes, que podem ser representados e expressar ideários políticos, sociais, que a partir de uma análise simplificada do mundo, indicam o que pode ou não ser feito. Nesse sentido, a compreensão da fragilidade individual e sua busca por proteção, que, por sua vez, pode se tornar perseguição a outros considerados mais frágeis ainda, possibilitaria frear a violência individual induzida por regimes sociais totalitários ou segregacionistas. E, de fato, Horkheimer e Adorno (1973) propõem que o conhecimento a respeito de como se constitui a

personalidade autoritária pode ser uma medida contra a perseguição de minorias. Por outro lado, a constituição da personalidade racista reafirma a perseguição das minorias uma vez que não são garantidos os direitos sociais mínimos para as ditas minorias. O antirracismo relegado a iniciativas individuais de personalidade degenera as perspectivas de uma coletividade de humanidade mais ampliada na permanente reafirmação da autocoservação que, também, não garante os interesses individuais do/a racista. Em outras palavras, o racismo não é só deletério para a sociedade como um todo, mas sim e acima de tudo para aquele/a que a prática, pois tal ação torna patente a menoridade (em termos kantianos) do/a racista ou explícita a ignorância da inexistência de raças humanas.

A análise que Adorno faz do tipo nomeado de “autoritário” (ADORNO et al., 2019) indica a necessidade psíquica masoquista de se punir por ter desejos contrários à moralidade não de todo introjetada e, por essa mesma incompletude, necessitar, por sadismo, punir os outros, que passam a representar desejos que deve negar em si mesmo. Horkheimer e Adorno (1973, p. 178-179) mostram a admiração desse tipo de personalidade pelas hierarquias sociais:

O pensamento e a sensibilidade dessas pessoas estão orientados hierarquicamente, submetem-se à autoridade moral idealizada do grupo a que julgam pertencer – o ‘in- -goup’, (...) e estão continuamente alertas para condenar, sob os mais diversos pretextos, os que se encontram fora do grupo ou aqueles a quem se considera inferiores. A expressão popular alemã ‘Radfahrernatur’ (tradução literal: “natureza ciclista”, na acepção metafórica de uma pessoa que gosta de calcar com o pé quem está por baixo e, ao mesmo tempo, dobra o corpo, em posição humilde, para os que estão acima [N. do T.]) descreve com muita exatidão essa atitude.

Horkheimer e Adorno (1973, p. 181) indicaram que determinada forma de pensar – nomeada de Mentalidade do Ticket – era mais propícia à personalidade autoritária do que ideologias que chamaram de “fabricadas”. Essa forma de pensar é mais adequada para a adaptação a uma sociedade burocratizada e mecanizada, e diz respeito ao enfraquecimento da pessoa para decidir sobre si mesma, sobre o seu destino. Em relação a essa forma de pensar, afirmam esses autores:

O processo de mecanização e burocratização exige de quem se encontra submetido a ele um novo tipo de ajustamento. Para enfrentar quaisquer exigências que surgem em qualquer setor da vida, é preciso que, em certa medida, os próprios indivíduos se mecanizem e padronizem. [...] Não só a utilização de estereótipos e juízos de valores preestabelecidos permite que a vida se torne fácil e faz com que o interessado seja para os chefes uma pessoa digna de confiança, mas também possibilita uma orientação mais rápida e liberta da excessiva fadiga que está ligada à penetração das complexas relações da sociedade moderna. (1973, p.181).

Adorno et al. (2019) tiveram como sua hipótese principal de trabalho que os indivíduos têm uma pauta ampla e coerente de convicções políticas, econômicas e sociais, que expressa tendências profundas da personalidade. Se a ideologia se alterou e a estrutura da personalidade mais frequente segundo as necessidades sociais da época também, caberia saber, em um primeiro momento, qual a relação das novas ideologias e estruturas de personalidade com as que estudaram: a personalidade autoritária e as ideologias políticas e econômicas conservadora e liberal.

Para os autores da pesquisa, a personalidade é um conjunto de forças organizadas no interior do indivíduo que contribuem com resposta comportamental às situações a que é submetido. É na personalidade autoritária que se encontra a consistência verbal ou física do comportamento discriminatório. Devemos lembrar que ‘autoritária’ nesse contexto flerta com a auto referencialidade ao contrário da personalidade racista que sempre representa uma coletividade de grupo apto à segregação. Individualmente o racista não se sustenta.

Com ‘A Personalidade Autoritária’, os estudos sobre o preconceito concentraram-se sobre o indivíduo e sobre o processo social e familiar da sua formação. Trouxeram novos conhecimentos sobre o tema e demonstraram que o objeto do preconceito (judeus, negros, ciganos, homossexuais, mulheres etc.) é interpermutável, somente atende à necessidade psicológica da personalidade do indivíduo potencialmente fascista, um tipo recorrente na sociedade. As aproximações entre ‘personalidade fascista’ e ‘personalidade racista’, apesar de parecerem consequenciais se distanciam na medida em que o segundo é incorporado pelo primeiro. Ou seja, a ‘personalidade racista’ (Pr) direciona as suas ações a uma categoria específica enquanto que a ‘personalidade fascista’ (F) se direciona a uma coletivista indiscriminada que vai de encontro aos seus interesses no contexto de um sistema social e econômico.

Quando Adorno em 1967 tece considerações em relação ao que foi chamado de: Educação após Auschwitz o autor chama atenção para a pouca consciência em relação ao reconhecimento da barbárie nas ações promovidas pelos nazistas na Europa na primeira metade do século XX e que culminaram com o Holocausto. Em contrapartida, no Brasil em pleno Século XXI, ainda nos deparamos com nefastas piadas sobre a caducidade da Lei Aurea que apesar das suas limitações libertárias é, de fato, um marco legal. Do contrário a escravização ainda seria tolerável em terras de vera cruz. Uma sociedade em que o período da escravização justifica piadas em alegres churrascos a barbárie torna-se uma patologia social.

Segundo Adorno (1967/1995), essa pouca consciência é prova de que ainda persistem as condições que permitiram a barbárie de Auschwitz. Naquela época, o autor chamava atenção para o fato de que, no mundo contemporâneo, as forças políticas e econômicas, em um processo civilizatório extremamente tecnocrático e instrumental, só permitem a modificação desse contexto por meios subjetivos. Assim, Th. Adorno, considerava que a principal força subjetiva para impedir a repetição do Holocausto é a educação que, no seu entendimento, tem como objetivos essenciais promover o domínio pleno do conhecimento e recuperar a capacidade de reflexão individual. Porém, as responsabilidades do mundo não se resumem à educação, mas sim nos seus propósitos.

Ao retomar as considerações sobre ‘A Personalidade Autoritária’, Adorno postula que as raízes da barbárie têm que ser buscadas nas marcas do caráter dos perseguidores e não nas vítimas. Dessa forma, diz o autor, faz-se necessário o reconhecimento e a revelação dos mecanismos que disparam o preconceito que racionalizam a discriminação e conduzem a atitudes desprovidas de consciência. Até que ponto isso se aplicaria à formação da personalidade racista? Para Adorno, a educação na primeira infância e, posteriormente, a educação com o esclarecimento têm como meta principal promover a autorreflexão crítica, a fim de produzir um clima social que inibe a personalidade autoritária e o preconceito. (ADORNO, et. al., 2019).

Th. Adorno (1967/1995), destaca que atitudes visivelmente ingênuas como o comportamento dos espectadores em eventos esportivos, ritos de passagem ou de iniciação, como os trotes universitários, podem assumir construções de caráter agressivo e brutal, revelando disposições latentes para dominação<sup>16</sup>. Adorno (1967/1995) afirma que a própria educação, quando baseada na austeridade e disciplina, em aversão à reflexão e da crítica, contribui para inculcar “gatilhos” de tendências autoritárias que acarretam ações voltadas ao preconceito e racionalizam a crença de que o “duro”, resistente aos rigores físicos e psicológicos, é superior e deve dominar o outro, sem considerar, assim, sendo indiferente à sua dor. Assim, após Auschwitz “[...] se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e [a] capacidade de suportá-la [...]” (ADORNO, 1967/1995, p. 119-138).

---

<sup>16</sup> Sobre esse tema e a partir de Th. Adorno, vale lembrar que o professor Alexandre F. Vaz (2017) já analisara os efeitos prejudiciais dos trotes nas universidades brasileiras no artigo ‘O trote na Universidade, ainda’ publicado no jornal *Pensar a educação em pauta* na Edição 151 de 17/03/2017. In: <http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/alexandre-fernandez-vaz-3/>

Amparado por uma consciência coisificada que reconhece o outro como um objeto sobre o qual se coloca a sua razão por meio de imposição, não existe motivo para contrição pelos seus atos. A coisificação das relações e, conseqüentemente, da consciência é a marca de uma sociedade que passa a considerar a técnica como um fim em si mesmo, em detrimento da sua função social e de extensão do indivíduo. Nessas condições, o processo civilizatório pauta-se exclusivamente pela razão instrumental e bloqueia o esclarecimento e a alforria do indivíduo, requisitos primeiros para impedir a repetição da barbárie (ADORNO, 1967/1995).

Adorno assevera que toda educação deve ter como objetivo último impedir que o Holocausto (Auschwitz) se repita. Essa assertiva pode ser tomada como um novo imperativo categórico adorniano para a educação. Por outro lado, os imperativos devem ser instrumentos de ação e não só de contemplação sensível e intelectual

## **CAPÍTULO 5: A FORMAÇÃO PSICOSSOCIAL DA PERSONALIDADE: PROCESSOS FORMATIVOS PARA A PERSONALIDADE RACISTA**

*Alguns conflitos acontecem entre as crianças dentro do parquinho, na disputa por um balde grande, Giovana (branca) e Fernanda (não branca) ficam puxando o balde de um lado para o outro gritando. Até que Fernanda consegue pegar o balde e Giovana já chorando diz: Você é uma feia! Fernanda, responde: Você que é uma chata! A professora olhando a situação pede para que as crianças parem, mas chama Giovana para perto dela e começa a brincar com ela, coisas que não tinha sido feita com nenhuma criança. (Registro de 07 de dezembro de 2015).*

*As crianças mais quietas da sala, como Giovana, Karolina e Caio ficam mais próximos da professora e se socializam menos com os demais colegas de turma. Eles, possuem também maior atenção da professora, mesmo muitas vezes outras crianças vindo oferecer “pedaços de bolos de areia” para a professora comer, pouco a professora interage com as mesmas, já as crianças a sua volta, mesmo não solicitando nada dela, ela sempre faz um comentário positivo sobre suas produções na areia. (Registro de 27 de novembro de 2015).*

Este capítulo tem como o objetivo promover as análises dos dados coletados, por meio dos documentos relativos aos relatórios de estágios supervisionados de caráter obrigatórios realizados na disciplina de estágio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Campus de Três Lagoas nos anos de 2015 e 2016. Anos esses em que os estágios foram realizados pela pesquisadora dentro da Educação Infantil, etapa de interesse deste estudo.

Nesta medida, os documentos analisados correspondem a realidades de dois Centros de Educação Infantil, no momento em que os estágios foram realizados, na cidade de Três Lagoas/MS. Dentro destas duas instituições de Educação Infantil, em cada uma delas temos os dados referentes a uma sala de aula. Na Instituição denominada de I, temos os dados do maternal III, com crianças de três e quatro anos. Já na Instituição designada como II, temos os dados referentes da turma do Pré-I, com crianças de quatro e cinco anos. Ou seja, o nosso público compreende crianças de 3 a 5 anos<sup>17</sup>.

Os dados analisados, portanto, neste capítulo, foram produzidos mediante observações densas das realidades apresentadas. Tais observações resultaram em relatórios de

---

<sup>17</sup> É importante lembrar que a retomada desse material, atemporal, se deve a necessidade de adequação metodológica na geração/coleta de dados devido a Pandemia ocasionada pelo vírus COVID-19 a partir de 2020 (finais de 2019 em outros países). Em 2019 já havíamos acessado os instrumentos teóricos que sustentariam a incursão no campo em 2020 para uma *descrição densa*. Para atender as demandas temporais do Programa de pesquisa tivemos que buscar outras estratégias na excelência do fazer pesquisa, ou seja, operar na realidade com instrumentos teóricos-metodológicos. Portanto, sugerimos que as análises sejam considerados apenas como modelos críticos da realidade em tela.

estágio, documentos fontes dos dados deste estudo, que, por conseguinte, geraram os elementos para a presente análise. Como as instituições escolares corroboram, por meio de ações pedagógicas e socializadoras na primeira infância, com a formação da personalidade racista?

Assim, tem-se como foco compreender as relações do indivíduo com o meio específico relacional - a instituição educacional- e as variáveis que possibilitam a formação da personalidade racista. Ancorado na Teoria Crítica e nas contribuições psicanalíticas acerca da formação psicossocial da subjetividade consideramos a relação direta com os processos de aprendizagens plurais incorporados no mundo social. Nesse caso privilegiamos o ambiente da Educação Infantil, que, impacta na formação das crianças como um todo, e não apenas nas questões relacionadas aos conteúdos pedagógicos propostos.

São propostas, portanto, análises das instituições como um todo, desde a proposta arquitetônica, mobiliários, decoração, até as relações de socialização que são possibilitadas que subsidiam a formação psicossocial da infância. Todas as análises buscaram identificar elementos, sejam eles explícitos ou velados, que privilegiam ou mesmo que impedem a formação de uma personalidade racista dentro do ambiente educacional. Levamos em consideração as múltiplas relações provenientes deste ambiente: professores-professores; professores-crianças; crianças-crianças; adultos-crianças.

Para tanto, após a análise dos materiais resultantes das observações, foram elencadas categorias de análises a partir dos dados nesse estudo.

### **5.1 As categorias de análise: subjetividades objetivadas**

Foram elencadas, após a análise minuciosa das observações das escolas de Educação Infantil do município de Três Lagoas/MS.

As categorias foram selecionadas de acordo com o olhar para o objeto de estudo, em elementos que poderiam, direta ou indiretamente, nos elucidar comportamentos para responder a nossa pergunta de pesquisa. Mesmo as observações não tendo sido realizadas com um olhar para a temática das relações étnicas e “raciais”, muitos elementos puderam ser encontrados devido a descrição detalhada da realidade, bem como, o olhar, para as relações da infância no seu dinamismo. Nossa atenção se deteve nas relações interpessoais entre crianças-crianças e entre crianças-adultos, no cotidiano escolar.

A análise dos dados provenientes das observações foi realizada de acordo com as categorias teóricas que melhor “traduziram” a materialidade do objeto pesquisado. A pesquisa teve como pressuposto teórico os estudos desenvolvidos no âmbito da Teoria Crítica (Th. W. Adorno) e os estudos da formação psíquica ancorados na psicanálise que promoveram o olhar para o desenvolvimento psicossocial dos sujeitos. Desse marco teórico elencamos categorias pertinentes ao estudo em tela.

A saber as categorias de análise são configuradas na direção de mostrar como essas dimensões potencializam a formação da personalidade:

| CATEGORIAS DE ANÁLISE                               | DESCRIÇÃO  |
|---|--|
| 1) O cenário institucional-dimensões da arquitetura | Caracteriza-se como a categoria em que foram incluídas análises de dimensões não-verbais, como análise do prédio, estrutura e adequação a proposta infantil.   |
| 2) Diversidades                                     | Caracteriza-se como a categoria em que são descritos e analisados elementos que englobem as diversidades das crianças, bem como, o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais e suas relações interpessoais, bem como, o privilegio por características físicas e comportamentais na relação criança-criança; criança-adulto.   |
| 3) Brincadeiras                                     | Caracteriza-se como a categoria em que estão imersas as análises pertinentes ao desenrolar das brincadeiras entre as crianças, bem como as suas mediações, identificando elementos de suas escolhas, de suas falas, de suas preferências e os relacionamentos interpessoais.   |
| 4) Relações Interpessoais                           | Nesta categoria são evidenciadas as formas com que as interações são desempenhadas dentro dos ambientes educacionais observados. Foram analisadas a forma de identificação; relacionamento; diversidade de formas de tratamento; aproximação e resistência frente ao outro considerando a dinâmica relacional dos pares- criança-criança; sem e com mediações de adultos, bem como, o modelo adulto se mostra em relação ao relacionamento com as crianças.  |
| 5) Práticas pedagógicas                             | Caracteriza-se como a categoria em que estão identificadas as práticas pedagógicas, consideradas como elementos primordiais para, em conjunto com as outras categorias de análise, identificar elementos educacionais que pudessem romper ou perpetuar com a primazia dos conteúdos hegemônicos engendrados no eurocentrismo. Portanto, é na ausência das questões étnicas e “raciais” nas práticas pedagógicas que, também, reside a formação da personalidade racista. Essa categoria indica a manutenção do <i>status quo</i> diante da responsabilidade das professoras para com o mundo ao não apresentarem as diversidades sociais. É nas ausências presentes das questões étnicas e “raciais” no contexto escolar que emanam os processos formativos. |

Tabela com as categorias elencadas. FONTE: Autora.

## **5.2 Caracterização do campo de estudo**

### **5.2.1 Instituição I**

O histórico da Instituição I se inicia com a E. M. P. G.- D. d. L., fundada em 15 de junho do ano de 1976 e por meio do Decreto Municipal de funcionamento nº 001/77 de 16 de março de 1977, seu funcionamento foi legalizado e autorizado pela Deliberação CEE nº 1128 de 05 de setembro de 1985.

Recebeu este nome em homenagem ao proprietário, doador das terras em que hoje a escola encontra-se situada.

No seu início ela era composta por duas salas de aula no período vespertino. Em 2008, a E. M.- D. d. L. foi extinta e no prédio criou-se o Centro de Educação Infantil D. d. L., na data de 24 de abril de 2008, considerando a necessidade da comunidade.

Em 2015, o CEI comportava cerca de 254 alunos, filhos de pais trabalhadores que possuem, majoritariamente ensino médio completo e recebem salário mínimo, trabalhando oito horas diárias.

Seu funcionamento justifica-se, pois tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. Sua função é eminentemente educativa, não assistencialista. Seu maior objetivo encontra-se na formação do “homem” exercendo em sua plenitude o direito à cidadania e explorando as suas potencialidades, potencializando o educar e o cuidar.

O CEI tem como missão contribuir para constante melhoria das condições educacionais da população, visando educar e cuidar dos alunos num ambiente criativo, inovador e de respeito ao próximo. Para tanto visa elevar o desempenho dos alunos nos aspectos sociais, psicológicos e de aprendizagem; fortalecer a participação dos pais; dinamizar a gestão escolar; firmar parceria com as escolas da rede municipal no processo de articulação da educação infantil como ensino fundamental, garantindo o ingresso da criança em escolas próximas às residências.

Seu grande objetivo enquanto proposta de ação pedagógica é o de promover uma educação para a comunidade, comunidade esta heterogênea, como um meio de ascensão

social e cultural. Essa proposta apresenta-se, como a identidade do CEI, adequando-se ao que é pedido enquanto documentos legais.

O bairro J. D., onde o CEI Diógenes de Lima encontra-se instalado, apresenta-se como um bairro bastante grande em extensão, sendo um bairro de classe média a baixa, com muitos comércios ao longo de sua extensão. O CEI em questão não atende somente ao bairro em que está inserido, mas sim a uma população bastante ampla dos bairros que estão ao entorno do mesmo. A população atendida é uma população, majoritariamente, de classe baixa, também estão ali crianças de classe média baixa, possuindo uma população e um atendimento diversificado.

A proposta pedagógica do CEI constitui-se de um plano do município, como um todo, que se caracteriza em alguns aspectos, mas na maioria é comum a toda a comunidade dos Centros de Educação Infantil do município de Três Lagoas/MS. A proposta pedagógica que permanece no CEI é antiga, sendo ela datada do ano de 2010.

Em sua área administrativa conta com a diretora, diretora adjunta, eleitas pela comunidade e a área da secretaria, composta de um funcionário que realiza os trabalhos burocráticos do CEI. Diretora, juntamente com diretora adjunta, se encarregam de desempenhar a função de administrar e liderar toda a equipe do CEI, proporcionando que as questões administrativas, pedagógicas, financeiras e de relacionamento sejam resolvidas e estejam sempre a favor do atendimento dos objetivos do CEI.

Os órgãos de representação da comunidade são: o conselho do Centro de Educação Infantil D. d. L., órgão deliberativo, consultivo e avaliativo que atua nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira; associação de pais e mestres, composta por pais, funcionários e professores que visa promover o entrosamento entre comunidade interna e externa por meio de atividades socioeducativas e desportivas, assistência ao educando, conservação e melhoria da estrutura, atender os interesses da comunidade, integrar comunidade e CEI, socialização do educando.

Os recursos financeiros são destinados à escola por meio de verba, uma vez por ano, o CEI recebe verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que é destinada a compra de materiais permanentes e de consumo. Também contam com recursos extras advindos dos eventos realizados, como rifas.

Os principais eixos do trabalho do CEI, que norteiam as práticas pedagógicas, versam sobre o eixo da Identidade e autonomia, que visa à promoção da construção da identidade e da

autonomia, a promoção da vivência e da aprendizagem dos processos de cooperação e de trabalho coletivo e também do conhecimento e convivência com o novo espaço social, o CEI. Em relação à comunicação e representação (linguagem oral e escrita), a proposta pedagógica pretende promover o acesso e a expressão das diferentes linguagens; promover a manifestação pessoal e social dos pensamentos, conhecimentos, ideias das crianças; proporcionar a vivência das diferentes linguagens: oral, escrita, leitura, artes visuais, música, movimento, brincadeira, matemática e informática e apropriação da linguagem matemática. No que diz respeito à promoção do conhecimento do mundo físico e social (natureza e sociedade), a prática pedagógica do CEI propõe a vivência e o conhecimento de diferentes manifestações sociais e culturais, a ampliação das experiências das crianças com o mundo natural em seus diferentes aspectos e o contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo social e cultural.

A proposta pedagógica também está dividida em fases da educação infantil que o CEI atende. Portanto, no que diz respeito ao berçário, que atende a crianças de zero a pouco mais de um ano, propõe-se que se realize a estimulação das sensações: auditiva, olfativa, visual e tátil, estimular a memória levando a criança a identificar figuras, objetos e pessoas, estimular a percepção espacial e temporal, utilizar com a criança a linguagem compreensiva com gestos, expressões fisionômicas e contribuir de forma saudável para a formação do caráter da criança. No maternal, propõe-se o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento da motricidade, o incentivo ao desembaraço e a espontaneidade, o desenvolvimento da coordenação de movimentos horizontais e verticais, desenvolvimento de senso de equilíbrio, incentivo ao relacionamento interpessoal intenso com os colegas, desenvolvimento do espírito de competição sadia, incentivo ao interesse pelo mundo que o cerca, desenvolvimento de atividades de dramatização e desenvolvimento do vocabulário por meio de narração de histórias usando a fantasia.

Em relação à área em que o CEI está localizado, seu prédio está distribuído em três pavilhões: 01 berçário, 02 salas de recreação, também utilizadas como salas de aula, 06 salas de aula, 01 sala da direção, 01 sala de coordenação/sala dos professores, 01 secretaria, 01 cozinha, uma lavanderia, 02 banheiros infantis- masculino e feminino, 01 banheiro para funcionários, 02 pátios, 01 parque infantil e uma grande área verde ao fundo.

### **5.2.2 A sala observada**

O maternal III do Centro de Educação Infantil D. d. L., promove o atendimento de crianças com idade de três anos que vão completar quatro no decorrer do ano letivo. Nesta sala da Educação Infantil, são desenvolvidas atividades, preparadas pela pedagoga, professora responsável, que privilegiem o desenvolvimento das crianças por meio do que se estabelece nos eixos do RECENEI (BRASIL, 1998) e da proposta pedagógica da instituição que se baseia no primeiro. As atividades desenvolvidas nesta sala são de acordo com os eixos do RCNEI, como já apontado, sendo assim são desenvolvidas atividades que privilegiam o desenvolvimento do eixo Identidade e autonomia, despertando na criança o sentimento de ser único, conhecendo suas qualidades e potenciais. Esse desenvolvimento acontece a partir da oralidade, da expressão corporal e da relação com os demais (sociedade); do eixo lógica e matemática que privilegia conceituar questões numéricas, sejam elas de quantidade, superioridade, relatividade, ordem (crescente ou decrescente), igualdade ou desigualdade, entre outras, utilizando a experiência diária da criança na escola ou até mesmo fora dela; do eixo natureza e sociedade que busca estimular a criança a relacionar-se com o meio em que vive, dando assim oportunidade de conhecer seu entorno, utilizando como ferramentas a exploração, a observação e a investigação, descobrindo novos desafios; do eixo música que tem como proposta o desenvolvimento, de maneira lúdica, da expressividade da criança em relação a sua afetividade, e relacionar a arte e o movimento à linguagem não verbal; do eixo movimento que utiliza o movimento corporal para o conhecimento do próprio corpo, a exploração do ambiente e o desenvolvimento de novas capacidades gestuais para adquirir confiança própria; do eixo linguagem corporal e escrita que visa proporcionar a inserção da criança na participação de práticas sociais, proporcionando a ela a possibilidade de interação com o meio (seja por meio de regras, documentos e notícias) ou com outras pessoas (crianças ou adultos), fazendo com que compreenda e seja compreendida; e do eixo da arte que visa estimular a criança a perceber, no seu cotidiano, demonstrações comunicativas por meio das artes visuais, texturas, formas, sabores, sons, espessuras, cores e tamanhos. Assim, o maternal, como a Educação Infantil em seu conjunto, tem por objetivo enfatizar a necessidade do desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psíquicos e sociais, por meio do trabalho alcance os objetivos de cada um dos eixos, podemos usá-los de maneira que se completem para o melhor resultado.

Neste ambiente, é estabelecida uma rotina estruturada, importante para o desenvolvimento da criança em relação a este ambiente educacional, que se distancia do ambiente familiar, sendo o primeiro local onde a criança vivencia a socialização secundária.

### **5.2.3 Quem é a professora do Maternal?**

A professora do maternal III, I. D. S. L<sup>18</sup>, é graduada em pedagogia pela Faculdade Integrada Rui Barbosa- FIRB, localizada no município de Andradina/SP, no ano de 2004 e possui o título de especialista em Psicopedagogia.

Escolheu a profissão, pois desde criança queria ser professora, pois na família sempre houve vários professores e sempre se identificou com crianças.

A Educação Infantil para ela significa um ato de amor, de construção, de exploração de potencialidades, de buscas e descobertas. Escolheu trabalhar com o maternal por sentir-se capacitada e privilegiada por trabalhar com o “produto” mais rico e delicado que é o ser humano em sua infância, as crianças lhe proporcionam energia fazendo-a esquecer os problemas da vida.

Identifica a importância do trabalho do profissional pedagogo no maternal, pois é profissional que pode escolher a melhor forma do aluno se desenvolver e obter conhecimento, trabalhando de maneira determinada para que possa identificar a realidade de cada problema, solucionando-o de forma favorável.

Prepara as suas aulas buscando se valer da criatividade para criar atividades, que tenham como finalidade, propiciar o desenvolvimento da criança como um todo.

Em relação às crianças, tem como expectativa que as mesmas manifestem suas ideias, seus sentimentos, sua criatividade, suas reações, sua imaginação, sua autonomia, tornando-as críticas, reflexivas e transformadoras.

### **5.2.4 A sala de aula do Maternal**

A sala do maternal é composta por um ambiente amplo, que atende as necessidades das crianças sem que as mesmas não consigam circular livremente na sala, as crianças

---

<sup>18</sup> Usamos apenas as iniciais para proteger a identidade da professora. Como não foi solicitada o uso do nome optamos por ocultar o nome.

conseguem se desenvolver no ambiente, porém o local é pouco arejado, pois as janelas propiciam pouca circulação de ar, e ventiladores que pouco ventilam o ambiente, sendo dois ventiladores de teto.

A sala conta com um mobiliário adequado as necessidades das crianças, com mesas adequadas para altura das crianças, sendo que na sala, estão presentes vinte e cinco mesas e cadeiras para as crianças. As mesas ficam dispostas em dois blocos grandes, com uma mesa do lado do outro e uma em frente a outra.

A sala conta também com um espelho fixado na parede, dois armários para as professoras que dividem a sala guardarem seus materiais de aula e os materiais das crianças, uma lousa com bastante informações fixadas: alfabeto, numerais, formas geométricas, paredes com bastante elementos fixados, não das crianças, mas sim feito pelas professoras para enfeitar a sala, como animais e também, na sala tem um balde com brinquedos para serem usados quando as crianças vão para o meio externo, sendo brinquedos próprios para brincadeiras na areia e na terra. E assim se constitui a sala do maternal III em sua estrutura física.

A sala do maternal III do ano de 2015 consta com vinte e cinco crianças matriculadas, destas crianças quatorze são meninas e onze são meninos com idade entre três anos e quatro anos (maioria das crianças). Destas vinte e cinco crianças matriculadas, uma delas, um menino, precisa de atendimento especial por ter algumas necessidades que ainda não se sabe o real motivo, pois o diagnóstico ainda não foi fechado, mas a criança não tem tônus muscular, o que a faz não caminhar e não ter controle do corpo e ainda não desenvolver a fala. A sala, portanto, é uma sala de inclusão, atendendo as necessidades tanto de adaptação, cadeira própria, lápis próprio, quando de procedimentos pedagógicos e atendimento especializado constante.

Além da professora que desenvolve o trabalho com as crianças, a sala conta com uma atendente fixa que constantemente está auxiliando o trabalho da professora e o cuidado com as crianças, e uma atendente somente para a criança com necessidades especiais, que atende a todas as suas necessidades em tempo integral. A atendente que fica com a criança com necessidades especiais, apenas fica na sala quando a criança está presente, do contrário, esta atendente vai para outras salas.

Esta é a realidade da sala do maternal III do ano de 2015<sup>19</sup>.

| <b>Nomes das Meninas</b> | <b>Cor da Pele<sup>20</sup></b> | <b>Nomes dos Meninos</b> | <b>Cor da Pele</b>                 |
|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|------------------------------------|
| Ana                      | Branca                          | Antônio                  | Branco                             |
| Beatriz                  | Não branca                      | Breno                    | Não branco                         |
| Camila                   | Branca                          | Caio                     | Branco                             |
| Diana                    | Não branca                      | Danilo                   | Branco                             |
| Eliana                   | Branca                          | Eduardo                  | Branco                             |
| Fernanda                 | Não branca                      | Fábio                    | Não branco                         |
| Giovana                  | Branca                          | Gustavo                  | Branco                             |
| Helena                   | Não branca                      | Hugo                     | Não branco                         |
| Isabela                  | Branca                          | Iago                     | Branco<br>(necessidades especiais) |
| Julia                    | Não branca                      | João                     | Branco                             |
| Karolina                 | Branca                          | Kaike                    | Não branco                         |
| Manuela                  | Não branca                      | _____                    | _____                              |
| Natália                  | Branca                          | _____                    | _____                              |
| Olívia                   | Branca                          | _____                    | _____                              |

<sup>19</sup> Todos os nomes das crianças são nomes fictícios, não existe a exposição de nenhuma delas. Já quanto a cor da pele relatada como branca e não branca, tal separação foi realizada de acordo com o olhar da pesquisadora para as crianças.

<sup>20</sup> Quanto a cor de pele das crianças dividida entre brancas e não brancas a escolha de fez como elemento de análise da realidade dicotômica entre uma sociedade ancorada entre os preceitos hegemônicos de uma sociedade ancorada no eurocentrismo e todas as outras etnias colocas no processo de subalternização, principalmente relacionado com a formação da sociedade brasileira e as condições do racismo que estruturam a nossa sociedade desde a sua invasão e potencializados pelo processo da escravidão.

| Meninas<br>Brancas | Meninas Não<br>Brancas | Meninos<br>Brancos | Meninos Não<br>Brancos |
|--------------------|------------------------|--------------------|------------------------|
| 57,14%             | 42,85%                 | 63,63%             | 36,36%                 |

| Total       | Porcentagem |
|-------------|-------------|
| Brancos     | 60%         |
| Não brancos | 40%         |

Tabela com nomes fictícios dos Alunos. FONTE: Autora.

### 5.2.5 Instituição II

*Como estava sendo realizada a semana da páscoa, a professora me avisou que todas as atividades desenvolvidas na semana seriam de acordo com esta temática, pois era o seu planejamento.*

*A atividade desenvolvida no dia foi uma atividade relacionada com o reconhecimento dos numerais, na folha de atividades haviam diferentes coelhos com numerais e as crianças tinham que circular alguns números e pintá-los. A atividade, como foi feita em dupla perdurou durante todo o primeiro momento da aula, momento em que de fato as atividades acontecem, pois depois as crianças são preparadas para o jantar. (Registro de 22 de março de 2016).*

O Centro de Educação Infantil, “P. M. A. d. N. C.”, iniciou suas atividades escolares de acordo com o calendário da Secretaria de Educação e Cultura, mês de fevereiro de 2013, atendendo alunos de (03) três a (05) cinco anos, ou seja: Maternal III, Pré-escola I e Pré-escola II. Devido à grande demanda de vagas, decidiu-se ceder o prédio para atendimento da Educação Infantil. Sendo assim, o referido Centro de Educação Infantil atende a disposição contida no capítulo II, seção II da Lei 9394/96, de 20/12/1996 no que refere à oferta: creche, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos de idade.

O decreto Municipal nº 170, de 11 de dezembro do ano dois mil e doze, possibilitou a formação do Centro de Educação Infantil “P. M. A. d. N. C.”, nome em homenagem a ex-funcionária Municipal que se dedicou muito ao ensino e aprendizagem no município e faleceu em 2011.

O prédio havia abrigado, antes, o C. A. Em 2007, a Prefeita Simoni Nassar Tebet, comprou o local, onde funcionou por um tempo a Escola Municipal “E. P.”, e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

O Centro de Educação Infantil “P. M. A. d. N. C.” atende a aproximadamente quatrocentos alunos, com dez salas de aula no período matutino e nove salas de aula no período vespertino, sendo que deste total, duzentas crianças permanecem em período integral, atendendo as mães que trabalham fora e dependem do local para o atendimento de seus filhos.

A tipologia é a “B” especial que permite contar com um número de setenta colaboradores, pedagógicos e administrativos. Também possui uma APM- Associação de Pais e Mestres, bem como um Conselho Gestor.

Caracterizam que o brincar é o eixo principal para o desenvolvimento das atividades, contando com profissionais habilitados e capazes em dar atenção, carinho e orientação aos alunos.

Como finalidade o Centro de Educação Infantil “P. M. A. d. N. C.” identifica que a Educação Infantil tem o objetivo a promoção do desenvolvimento integral do educando de zero a cinco anos de idade, completando a ação da família e da comunidade. Também versa por proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral e social, a ampliação de suas experiências e estímulo do interesse da criança pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade. Dadas as particularidades do desenvolvimento da criança de zero a cinco anos de idade, a Educação Infantil cumpre duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar.

O sistema de organização técnica e administrativa do Centro de Educação Infantil é constituído dos seguintes órgãos: conselho do centro de Educação Infantil; direção; especialista em educação; corpo docente; corpo administrativo; secretário escolar; atendente de educação infantil; zelador; auxiliar de serviços gerais; merendeiras e educandos.

O Conselho do Centro de Educação Infantil, que se caracteriza como um órgão deliberativo, consultivo e avaliativo atua nos assuntos referentes à gestão pedagógica,

administrativa e financeira do CEI, de acordo com as normas estabelecidas pelo mesmo, é composto por oito representantes, 1-diretor; 1-professor; 1-especialista em educação; 1-funcionário administrativo e 4 representantes dos pais.

Este Centro de Educação Infantil tem em sua documentação, como disposição geral, a asseguaração e efetivação dos direitos pertinentes à criança, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente, comunicando à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus tratos e outras situações observadas. O educando com necessidades educacionais especiais poderá ingressar, a qualquer tempo, na Educação Infantil, mediante encaminhamento da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Estabelece também como objetivo do CEI proporcionar condições de acesso e utilização de todos os ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

A estrutura de ensino está organizada obedecendo à legislação vigente, devendo sempre ter em vista os interesses, a formação do educando, as necessidades e possibilidades regionais e locais.

Em relação à organização e o funcionamento, o Centro de Educação Infantil mantém a Educação Infantil, a qual será organizada de acordo com a legislação em vigor, assim distribuídos: berçário- crianças de zero a 11 meses de idade; maternal I- crianças de um ano; maternal II- crianças de dois anos; maternal III- crianças de três anos; pré-escolar I- crianças de quatro anos; pré-escolar II- crianças de cinco anos de idade.

Seu funcionamento é no período diurno, podendo matricular crianças para cursarem apenas no turno matutino ou vespertino ou ainda no período integral.

A organização do Centro de Educação Infantil compreende o conjunto de decisões tomadas pelo Conselho do Centro de Educação Infantil, Direção, Corpo Docente e Técnico-Administrativo, em consonância com a proposta pedagógica visando a obtenção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento da criança, proporcionando acesso à educação, cultura, esporte, lazer, além de adequadas condições de saúde e nutrição sem perder de vista a história de vida do educando como ser que tem e faz cultura.

A proposta pedagógica do Centro de Educação Infantil P. M. A. d. N. C. é identificada nos documentos como elaborada com a participação de toda comunidade escolar, na qual contem além dos aspectos formais, filosóficos e informações essenciais a proposta

educacional do CEI com o delineamento das diretrizes e normas gerais para a atividade docente/discente, considerada como global e dinâmico, em consonância com a filosofia da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

A proposta pedagógica tem por objetivo representar o pensamento e a proposta de trabalho do Centro de Educação Infantil, principalmente em sua função pedagógica, explicitadora de sua proposta educacional, resultado da reflexão crítica, permanente e inovadora da comunidade escolar. A mesma, é o registro de toda ação do Centro de Educação Infantil e contém: identidade do Centro de Educação Infantil; fins e objetivos; matriz curricular; diretrizes curriculares, representando a associação entre conteúdo, competência e habilidades; a característica da população a ser atendida e da comunidade a qual se insere; regime de funcionamento; processo de avaliação do desenvolvimento integral do educando; formas de agrupamentos e número de educandos atendidos; organização e utilização do espaço físico, equipamentos e materiais pedagógicos; processo de articulação de Educação Infantil com Ensino Fundamental; ações educativas a serem realizadas com a participação da família e da comunidade; formas de capacitação e qualificação do corpo docente e técnico-administrativo; formas de acompanhamento e avaliação do processo educativo e institucional; planejamento de matrículas; formas de acompanhamento de frequência diária dos educandos; relação de recursos humanos, especificando cargos e funções, habilitações e níveis de escolaridade.

A diretriz curricular do CEI é concebida e fundamentada numa concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento, como sujeito social e histórico marcado pelo meio em que se desenvolve e também o marca, tendo marcada a concepção referente ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

O currículo, tem o significado de toda ação educativa do Centro de Educação Infantil que envolve o conjunto de decisões e ações voltadas para a concessão dos objetivos educacionais, abrangendo, segundo o ciclo escolar as seguintes áreas do conhecimento, especialmente no que interessa esta relatório pré-escolar I e II: comunicação e expressão; matemática; natureza e sociedade (história, geografia e ciências); artes; educação física; inglês.

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem é compreendida como um processo contínuo de obtenção de informações, análise e interpretação da ação educativa visando o

aprimoramento do trabalho escolar. Assim, deve ser entendido como um diagnóstico do desenvolvimento do educando na relação com a ação dos educadores e na perspectiva do aprimoramento do processo educativo, em um processo de avaliação contínuo e em base na visão global do educando subsidiado por observações e registros obtidos no decorrer do processo. Todos os participantes da ação educativa são avaliados em momentos individuais e coletivos.

Deve-se considerar que mesmo no documento do CEI constando a nomenclatura “Proposta Pedagógica”, a mesma não existe no Centro Educacional. De acordo com as entrevistas com os gestores, tal documento está em processo de construção. O documento que norteia é o “Regimento Escolar” base de toda a estruturação, pedagógica e administrativa, de todo o Centro de Educação Infantil “Professora Maria Aparecida do Nascimento Castro”. Analisando o “Regimento Escolar”, o mesmo é concebido todo de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Em relação ao bairro onde o Centro de Educação Infantil “P. M. A. d. N. C.”, S. D., caracteriza-se como um bairro central dentro do município de Três Lagoas, onde se encontra, de forma bastante maciça, a instalação comercial, sendo assim, a população atendida pelo CEI em questão encontra-se em uma área bastante grande do entorno do bairro S. D., que faz com que a população atendida seja uma população de classe média, predominantemente, assim segundo observações e coleta de dados com os gestores, o público de predomínio é de classe média e classe média baixa. Porém, devido à falta de Centros de Educação Infantil, o CEI também atende uma população, minoritária, carente, das camadas populares, que residem em bairros periféricos e muito distantes de onde o Centro de Educação Infantil encontra-se instalado, assim, ônibus municipal fazem o transporte destas crianças que residem bastante distante do CEI até o local, para que as crianças possam se assegurar do direito que a elas cabe de serem atendidas na Educação Infantil.

#### **5.2.6 A sala observada**

A Pré-Escola I do Centro de Educação Infantil “P. M. A. d. N. C.”, promove o atendimento de crianças com idade de três anos a serem completados quatro no decorrer do ano, idade real de atendimento das crianças desta etapa. Neste ambiente, são desenvolvidas atividades, preparadas pela pedagoga, professora responsável, que privilegiem o desenvolvimento das crianças de acordo com a proposta pedagógica do Centro de Educação

Infantil, estabelecida neste CEI por meio do documento identificado como Regimento Escolar, que privilegia, para as crianças da Pré-Escola, um atendimento escolarizado, que em muito rouba o que deve ser privilegiado na Educação Infantil.

Neste ambiente, a rotina já não se apresenta como algo extremamente estabelecido, mas o que se apresenta é a estruturação do tempo de acordo com aulas a serem ministradas, como a preparação das crianças para o ingresso no Ensino Fundamental. O cuidar e o educar, já se faz como algo distante desta realidade, onde o que se apresenta incisivamente o educar em detrimento do cuidar e a preponderância do educar em detrimento do brincar, deixando de ser foco estes aspectos que estão envoltos de maneira indissociável para que seja alcançados os objetivos processo educacional promovido pela Educação Infantil, compreendida erroneamente como antecipação do processo de escolarização. As observações foram realizadas dentro da sala com vinte crianças matriculadas.

### **5.2.7 Quem é a professora do Pré I-A**

H. R. M.<sup>21</sup>, professora do Pré I-A do Centro de Educação Infantil “Professora Maria Aparecida do Nascimento Castro” formou-se no ano de 2010 pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas e possui uma pós-graduação em psicopedagogia.

Escolheu a profissão de professora por ter o exemplo de sua mãe, com o magistério, que comentava todas as suas experiências quando ela era criança. Ainda criança reproduzia a representação da profissão em suas brincadeiras, tendo esta como a brincadeira favorita.

Identifica a Educação Infantil como a base de desenvolvimento e aprendizagem da primeira infância, o alicerce. O trabalho com a Educação Infantil, segundo ela é a menina de seus olhos, vê como um trabalho extremamente prazeroso, identificando a sua prática pedagógica com as crianças desta faixa etária.

Ao caracterizar a importância do pedagogo na Educação Infantil, aponta que para trabalhar com crianças é preciso que se tenha preparo, possibilitando, assim, a entrada no mundo da criança, sendo um dos trabalhos mais importantes, por isso identifica que se precisa de preparo para estar dentro das unidades de Educação Infantil e desenvolver o trabalho pedagógico.

---

<sup>21</sup> Ver nota dezeito.

Prepara as suas aulas quinzenalmente abordando os eixos relacionados ao desenvolvimento da linguagem oral, da linguagem escrita, da linguagem matemática, da natureza, sociedade, identidade e autonomia.

Suas expectativas em relação as crianças é que elas desenvolvam as atividades de forma prazerosa, pois a ludicidade, a experimentação são elementos básicos do desenvolvimento de sua prática pedagógica, por meio destes meios, propõe o desenvolvimento das crianças.

### **5.2.8 A sala de aula do Pré I-A**

A sala do Pré I-A consta com vinte e cinco crianças matriculadas, destas crianças dezessete são meninas e oito são meninos com de três anos e que irão, ao longo do ano, completarem quatro anos.

A sala é uma sala pequena, pouco arejada, possuindo, como ventilação, uma janela, que as crianças não têm acesso, pois é muito alta, e uma porta, que dá para um corredor fechado, estas são as duas opções de ventilação natural. Como a sala é pequena, as vinte carteiras que compõem a sala, para que as crianças desenvolvam suas atividades, são adaptadas ao tamanho das crianças, porém, as crianças dispõem de um espaço extremamente reduzido para desenvolverem as suas atividades, desta forma, as carteiras ficam distribuídas na sala de uma forma que impossibilita que as crianças se relacionem de uma maneira agradável, e que consigam se caminhar pela sala de forma fácil.

A sala fica organizada com as carteiras organizadas em fileiras de três e quatro carteiras juntas, todas viradas para a lousa, com as crianças, em suas filas, umas do lado das outras, e uma atrás das outras, tendo um corredor no meio, local onde fica a mesa da professora e um armário onde os materiais da sala ficam guardados, armário este dividido entre as duas professoras que utilizam a sala, no período matutino e vespertino. A sala conta com uma lousa grande, prateleiras fixadas no fundo da sala do lado direito, e no fundo do lado esquerdo, um cantinho da leitura, onde estão alguns livros em prateleiras que ficam ao alcance das crianças, com brinquedos e um tapete do tipo tatame. Também na frente na sala, encostada na lousa, existe uma mesinha onde ficam os copos, que cada criança traz de casa, e uma garrafa térmica de água, onde as crianças podem beber água, pois em seus copos são colocados água para as crianças beberem.

Durante todo o estágio a sala do Pré I-A estava composta da forma descrita acima, porém no último dia da regência, foi instalada na sala uma lousa branca logo abaixo da janela, o que mobilizou uma reestruturação da sala, as carteiras, assim, mudaram de lado, passaram a ficar na lateral da lousa antiga, “quadro negro”, de frente para janela e novo quadro branco. Assim, a sala do Pré I-A encontra-se estruturada, sendo esta, portanto, a constituição física desta sala de aula.

Esta é a realidade da sala do Pré I do ano de 2016.

| <b>Nomes das Meninas</b> | <b>Cor da Pele</b> | <b>Nomes dos Meninos</b> | <b>Cor da Pele</b> |
|--------------------------|--------------------|--------------------------|--------------------|
| Paloma                   | Branca             | Marcos                   | Não branco         |
| Rafaela                  | Branca             | Nicolas                  | Branco             |
| Sabrina                  | Não branca         | Otávio                   | Branco             |
| Talita                   | Branca             | Pedro                    | Não branco         |
| Úrsula                   | Branca             | Raul                     | Branco             |
| Viviane                  | Branca             | Saulo                    | Branco             |
| Yasmin                   | Não branca         | Tiago                    | Não branco         |
| Aurora                   | Branca             | Ulisses                  | Branco             |
| Bruna                    | Branca             | _____                    | _____              |
| Claudia                  | Branca             | _____                    | _____              |
| Daniela                  | Não branca         | _____                    | _____              |
| Elisa                    | Branca             | _____                    | _____              |
| Fabiana                  | Branca             | _____                    | _____              |
| Gisele                   | Não branca         | _____                    | _____              |
| Hellen                   | Não branca         | _____                    | _____              |
| Iara                     | Branca             | _____                    | _____              |
| Joana                    | Não branca         | _____                    | _____              |

| <b>Meninas<br/>Brancas</b> | <b>Meninas Não<br/>Brancas</b> | <b>Meninos<br/>Brancos</b> | <b>Meninos Não<br/>Brancos</b> |
|----------------------------|--------------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| 64,70%                     | 35,29%                         | 62,50%                     | 37,50%                         |

| <b>Total</b> | <b>Porcentagem</b> |
|--------------|--------------------|
| Brancos      | 64%                |
| Não brancos  | 36%                |

Tabela da sala do Pré I do ano de 2016. FONTE: Autora.

### **5.3. O cenário institucional- dimensão arquitetônica**

Nesta categoria de análise foi enfatizado a descrição das instalações educacionais, suas propostas arquitetônicas, organização e disposição das salas; ambiente para brincadeiras; mobiliários; conteúdo pedagógico e/ou outros afixados nas salas; decoração do ambiente escolar e adequação do mesmo para o atendimento das crianças. Em certa dimensão realizamos uma análise ergonômica.

Tal dimensão se constitui, então, como uma categoria por meio do qual temos por objetivo elucidar as dimensões físicas concernentes aos ambientes educacionais observados, identificando as necessidades. Consideramos a Educação Infantil, a primeira etapa da educação básica, como ponto fundante no qual encontra-se o brincar, como maneira de desenvolvimento de múltiplas habilidades e de diversas aprendizagens, bem como, habilidades de relacionamentos, resolução de conflitos, respeito ao outro e ao seu espaço, cooperação, trabalho em grupo entre tantas outras habilidades que se fazem como essenciais na formação psicossocial dos seres humanos. Tais dimensões influenciam direta ou indiretamente a formação da personalidade.

Sendo assim, esta categoria apresenta a sua relevância, ao analisar os materiais das observações. Por meio delas faz-se possível contextualizar e identificar elementos da missão, visão e valores da educação infantil. O sistema educacional, como um sistema organizacional, apresenta-se como aporte subsidiador das análises dos discursos implícitos e explícitos

desenvolvimentos dentro desse ambiente. Esse apresenta elementos fundamentais para que se possa compreender sobre quais premissas se dá a formação das crianças que ali estudam, e, por conseguinte da formação de suas personalidades.

Em relação a análise das dimensões físicas, temos, relativo a primeira instituição, **Instituição I**, no que diz respeito a sua construção- estrutura física- e dimensões arquitetônicas e mobiliários, um ambiente adequado a proposta da Educação Infantil. Seus mobiliários são condizentes com as características das crianças, respeitando as dimensões físicas dos infantes. Porém, este mesmo ambiente se organiza de acordo com o mundo adulto, visto que, o cantinho da leitura, com local para os livros infantis de acesso para as crianças não contam com nenhuma obra; as carteiras são organizadas em blocos, que promoveriam aspectos importantes da socialização e do trabalho em grupo. Porém a socialização é cerceada; os materiais escolares ficam trancados em um armário. Os brinquedos em local que as crianças não podem alcançar, deixando as crianças a possibilidade apenas de ficarem sentadas em suas carteiras, pois, qualquer ação necessita do mundo adulto.

Também na **Instituição II** foi observada tal problemática, porém, com um agravante. A sala de aula do Pré-I A observada contava com um ambiente extremamente pequeno, com as crianças dispostas em blocos de carteiras encostadas, mas, apenas devido a impossibilidade do local, alocar todas aquelas crianças. Durante as observações tornou-se visível o incomodo da professora com os alunos juntos, pois, facilitava a comunicação entre as crianças, o que era tido como desagradável e responsável por conflitos dentro de tal ambiente. O mobiliário também estava de acordo com as peculiaridades do mundo infantil, porém todo o resto, como na **Instituição I** se organizava de forma que facilitasse o mundo adulto. Essa facilitação não privilegia a autonomia e independência tão latente nos documentos oficiais concernentes a estruturação da proposta da Educação Infantil.

Em relação ao espaço de brincadeiras, essencial para a Educação Infantil, a **Instituição I** conta com um ambiente grande e arejado, com grande possibilidade de se prover o brincar e o educar. Esses se configuram como pontos fundantes nesta primeira etapa da educação básica e possibilitam que as crianças se manifestem, se desenvolvam da maneira mais ampla diante das ações do mundo infantil, bem como se relacionem com as diversidades ali presentes.

Em contrapartida, a **Instituição II** conta com um espaço restrito, apenas dispendo de um corredor para a realização de atividades extraclasse. Enquanto a **Instituição I** conta com

inúmeras possibilidades para atividades do mundo infantil, como: gramado, parque, tanque de areia, espaço com terra; a **Instituição II** conta apenas com um corredor cimentado. Porém, em relação as atividades, mesmo quando a instituição tem potencial para a realização de atividades diversas, as duas se comportam da mesma forma, qual seja voltam suas práticas para a mecanização das atividades inerentes ao ambiente de sala de aula. O brincar passa a ser apenas restrito a algumas horas livres, tanto para professoras, como para alunos, dentro da rotina de aulas preparando a todos mais uma vez para cumprir as atividades obrigatórias ordinárias. Os momentos do brincar em ambas salas observadas, são tidos como moedas de troca diante da realidade maçante dentro da sala de aula. Tal dinâmica nos remete a uma proposta mais palpável da constituição das atividades laborais no mundo do trabalho. Temos assim a perpetuação desde a idade mais tenra, as mazelas da sociedade ancorada nos preceitos do mundo adulto. Tal realidade nos mostra que assim como a escola nos adapta e nos molda para as determinações do mundo do trabalho, ela também promove a manutenção de patologias sociais, ou seja, perpetua as desigualdades por meio de comportamentos encobertos que reforçam estigmas.

Assim, de acordo com as dimensões ergonômicas do Centro de Educação Infantil, denominado de **Instituição I**, o que chama mais atenção é que há imensa possibilidade para que o brincar seja efetivado em seu potencial máximo. Porém, o brincar fica relegado a um tempo mínimo e cronometrado dentro das ações realizadas formatando os corpos desde os primeiros anos. Tal hábito promove nas crianças o hábito de permanecer inerte dentro de um ambiente específico. Tal condição retira o que há de mais próprio do mundo infantil, efetivamente o brincar. Cabe salientar que é por meio do brincar que as crianças projetam seus sentimentos e emoções no mundo, sendo elemento fundante para a formação da personalidade das mesmas, principalmente considerando a riqueza do ambiente educacional, local de diversidades. O ambiente educacional é propício para que as crianças se formem, elaborem e reelaborem suas relações com os outros por meio do lúdico, aparato importante para o desenvolvimento como um todo das crianças.

Retomando as estruturas físicas do ambiente, temos nas duas instituições, ambientes improvisados, principalmente salas de aulas. Essas são encontradas em maior quantidade na **Instituição II**.

Na **Instituição I** mesmo existindo algumas salas improvisadas, a maioria conta com grandes dimensões para o convívio e desenvolvimento das atividades escolares diárias das

crianças. Na sala observada na **Instituição I**, com espaço adequado, bem como, na sala observada na **Instituição II**, que conta com um ambiente extremamente pequeno e inadequado, temos o mesmo fenômeno, como já anunciado, os objetos não são acessíveis as crianças, sendo tudo pensado para o mundo adulto, até mesmo ao olhar para a altura das janelas, distante de privilegiarem as descobertas do mundo infantil. Coloca-se, então, a supremacia do mundo adulto em relação ao mundo infantil.

Diante da disposição das carteiras, na **Instituição I**, tínhamos, a sala observada, organizada em dois blocos de alunos, porém, ainda mantendo a estrutura de fileira. Essas contam com alunos tidos como “exemplares”, identificados na dinâmica das observações, mais próximos da professora e, por conseguinte, aqueles que recebiam um olhar maior da mesma. Pode-se dizer que tal aproximação pode impactar no desenvolvimento das crianças. Assim, os alunos que se comportam de forma inadequada tendem a manter estes comportamentos à medida que por meio deles é que conseguem alguma atenção, seja em forma de gritos e broncas, eles recebem alguma atenção, visto que de outras maneiras não conseguem ser olhados.

Já na **Instituição II**, os alunos são alocados em carteiras dispostas umas grudadas às outras, porém, também mantendo a estrutura de fileiras. Mas, nesta sala a dinâmica se faz diferente, a professora coloca os alunos tidos como mais bagunceiros próximos a lousa, como se fosse um castigo, para que se comportem. Já os que são comportados ficam mais ao fundo da sala, o que não é tão distante a lousa, visto que a sala tem dimensões pequenas. O que se faz interessante é que a mesa da professora fica ao fundo da sala. Assim, foi possível identificar que os alunos preferidos continuam próximos a professora, já os preteridos recebem seus lugares como forma de castigo, e, ficam mais distantes dela.

Abaixo seguem as cenas concernentes a configuração arquitetônica tanto da Instituição 1, como da Instituição 2, propõe a fotografia dos dois locais, embasando as análises que foram realizadas a partir do olhar para as dimensões estruturais destes locais onde as dinâmicas relacionais ocorrem, bem como, locais em que são realizados os múltiplos processos de aprendizagens que configuram a Educação Infantil.

*A sala é uma sala pequena, pouco arejada, possuindo, como ventilação, uma janela, que as crianças não têm acesso, pois é muito alta, e uma porta, que dá para um corredor fechado, estas são as duas opções de ventilação natural. Como a sala é pequena, as vinte carteiras que compõem a sala, para que as crianças desenvolvam suas atividades, são adaptadas ao tamanho das crianças, porém, as crianças dispõem de um espaço extremamente reduzido para desenvolverem as suas atividades, desta forma, as*

*carteiras ficam distribuídas na sala de uma forma que impossibilita que as crianças se relacionem de uma maneira agradável, e que consigam se caminhar pela sala de forma fácil. (Registro de 22 de março de 2016).*

*A sala fica organizada com as carteiras organizadas em fileiras de três e quatro carteiras juntas, todas viradas para a lousa, com as crianças, em suas filas, uma ao lado da outra, e uma atrás das outras, tendo um corredor no meio, loca, que ao fundo da sala, no final deste corredor, fica a mesa da professora e um armário onde os materiais da sala ficam guardados. (Registro de 22 de março de 2016).*

Diante destes relatos retirados dos diários de estágio, faz-se notório que as crianças, até mesmo em seu espaço dentro de sala de aula, sentem como são tratadas de maneiras diversas, visto que, as professoras querem por perto as crianças que atendem as expectativas do que é tido como bom comportamento, bem como, do que é esteticamente mais valorizado. Tonalidade de voz, expressão facial e vocabulário são modificados ao se referir e falar com os alunos que se sentam nas carteiras próximas a lousa e a mesa da professora e os alunos que tem suas carteiras mais próximas ao fundo da sala de aula, ou mais distantes da mesa da professora. Elogios *versus* broncas; palavras de carinho *versus* gritos; prestígio *versus* desprestígio. Tais elementos, por mais que sejam naturalizados dentro da rotina de sala de aula, são compreendidos pelas professoras como problemas que se manifestam no contexto de sala de aula por questões alheias a tal ambiente. Eles rotulam as crianças por meio de características extraclasse, como, a estrutura de suas famílias. Para o que é indesejável se tem uma explicação, mas a explicação nunca diz respeito as suas posturas frente as mesmas. Assim, acabam promovendo comportamentos e atitudes discriminatórias ou racistas, inculcando em crianças um olhar negativo para os que são segregados. Os que recebem a atenção são os modelos a serem seguidos em detrimento dos desviantes. Diante dessa situação pode-se dizer que tais atitudes da adulta (professora) edificam a personalidade das crianças em terrenos nos quais florescem sentimentos de preteridos. Tais atitudes são extensivos aqueles que assistem, cotidianamente tal distinção, pois formam a sua percepção sobre os alunos influenciados pela relação de estratificação protagonizada pela professora que valora os indivíduos de acordo com os seus comportamentos (desejáveis e indesejado).

Abaixo serão elencadas relatos retirados dos documentos de estágio quanto a realidade das instituições educacionais, evidenciando as dinâmicas das relações que são estabelecidas nas duas salas observadas diante do jogo subjetivo estabelecido na dinâmica dos locais em que as crianças são colocadas dentro do sociedade que se faz configurada na sala de aula, com

os papéis sociais que são desempenhados de acordo com a estruturação física das salas de aula, condições de grande significados, como pode ser visualizado a seguir:

*[...]as crianças não possuem locais fixos em suas mesas de estudo, mas, elas continuam a se posicionarem de forma parecida, os alunos que recebem menor atenção para o fundo, como, Breno, Fábio, Antônio, Kaike, Julia, mesmo muito quietinha, não tem quase atenção, mesmo atendendo aos preceitos do bom comportamento. (Registro de 30 de novembro de 2015).*

*Giovana e Karolina sentam-se nas primeiras carteiras do bloco da janela, coladas com a mesa da professora. As crianças são acarinhadas no desenrolar das atividades. São sempre bastante quietas e receberam diversos elogios da professora. Olhou para as meninas e disse:*

*- Quem me dera tivesse uma sala com a maioria igual essas meninas. É o sonho de qualquer professora! (Registro de 30 de novembro de 2015).*

*Breno, entra na sala de aula e se coloca em um lugar novo. Quando Giovana chega para se sentar não tem mais lugar próximo a lousa. Giovana começa a chorar de imediato e fica parada na parte da frente da sala. Logo a professora intervém e pede para que Breno deixe a menina sentar, a principio Breno reluta, então a professora fala de maneira mais enfática para que o menino deixe o lugar para Giovana. Quando o menino sai, Giovana acaba o choro rapidamente e é afagada na cabeça pela professora que segue para lousa para realizar as suas primeiras atividades do dia. (Registro de 01 de dezembro de 2015).*

Neste jogo psicológico do olhar para o outro, está em jogo o processo de generalização das questões comportamentais para as questões físicas, que ancoradas em outras tantas questões das instituições sociais nas quais as crianças estão inseridas potencializam a formação da personalidade racista. Cabe salientar que, assim como a organização da sala na sua condição física, como os alunos ficam organizados dentro desta organização física, diz muito acerca da relação de poder no processo de segregação e discriminação de uns a favor de outros.

*Marcos foi se sentar ao lado da professora no fundo da aula. O lugar era de Otávio, na sala as crianças possuem lugares para se sentarem que são fixos. Quando Otávio percebe que Marcos está sentado no seu lugar já se volta para a professora. Na resolução do conflito a professora mal olha para Marcos e diz:*

*- Marcos seu lugar é aí? não é, vá pro seu lugar e não levante, parece que tem bicho carpinteiro na sua cadeira, vamos, vá pro seu lugar. (Registro de 04 de abril de 2016).*

*Paloma, Talita, Aurora e Elisa formam a fileira próximo a professora. A professora senta para realizar as suas atividades e as meninas ficam a sua volta. A professora sempre sorri e é toda carinhosa com as meninas. (Registro de 04 de abril de 2016).*

*Daniela estava ao lado de Úrsula quando a professora inicia a explicação da atividade na lousa. As meninas estavam conversando, então a professora chama a atenção delas e logo muda Daniela de lugar.*

*- Venha para frente, você sabe que aí não presta atenção, só conversa, depois não consegue terminar a atividade e vai ter que ficar no recreio aqui dentro terminando. E continua dizendo:*

*- Se eu ver essa rodinha de meninos virando pra conversar (Pedro, Marcos e Raul), também não vai sair ninguém pro recreio até acabar tudo! (Registro de 05 de abril de 2016).*

*Marcos estava cutucando o colega com o lápis, eles começaram a rir, a professora irritada grita:*

*- Marcos você já está pertinho da porta, o próximo lugar que você vai é falar com o diretor, não para quieto, todo dia tem que gritar com você, é pra ficar virado para a lousa. (Marcos senta na primeira carteira, próximo a lousa). (Registro de 05 de abril de 2016).*

Quanto as decorações e as imagens que são expostas no ambiente, pode-se dizer que na **Instituição I**, as imagens que se encontram tanto nos ambientes de uso comum da escola, quanto na sala de observação dizem respeito a imagens de valorização estética e social. Numa realidade marcada por produções eurocêntricas, sem imagens de representação negra. As princesas da Disney estão presentes com seus vestidos esvoaçantes, peles claras e rosadas, cabelos lisos, corpos magros, sempre sorrindo e com um ar de fantasia em todo Centro de Educação Infantil. Tais imagens encantam as crianças mesmo sem serem representadas. A não percepção da representatividade indica o engodo do mundo adulto para com as crianças na excelência da perpetuação do lugar socialmente destinado por *outrem*. Esse procedimento subliminar pode atuar na formação da personalidade racista. É importante lembrar que a personalidade racista, também, passa por supervalorizar uma “raça”, a branca. A escola sendo um local formativo, também, forma ao não visibilizar as diversidades incutindo a norma da braquetude num processo patente de apatia étnica e “racial” como dispositivo de discriminação social.

*O que me impressiona muito é que as crianças tem uma fascinação pelo meu cabelo, todas querem pegar nele, mexer e tentar fazer penteados, principalmente tranças, aluzindo a personagem Rapunzel, pois meu cabelo apresenta um tamanho considerável e liso.*

*Julia termina o seu café vem atrás de mim e começa a mexer no meu cabelo, sempre muito quieta, mas fica ali mexendo.*

*Kaike também vem mexer no meu cabelo e diz:*

*Nossa tia que cabelo grandão, vou arrumar ele pra você!*

*Respondo:*

*Claro, pode arrumar.*

*Ana, também chega perto e diz:*

*Me deixa com um pedaço do cabelo da tia, quero fazer uma trança. Dividem o cabelo e ficam brincando como se eu fosse uma boneca delas, logo a atendente pede para que elas parem para irem se arrumar na fila para entrar na sala (Registro de 02 de dezembro de 2015).*

*As crianças ficam bem próximas a mim, me dando muitos carinhos, como abraços, beijos, segurar as mãos, e, a que mais gostam mexer no meu cabelo, poucas crianças não interagem efetivamente comigo, todas, pelo menos, chegavam e vinham me cumprimentar de uma maneira bastante calorosa (Registro de 04 de dezembro de 2015).*

*Gustavo mesmo sendo bastante agitado, é acariciado nos cabelos pela professora enquanto comia conversando bastante com os colegas do lado: Antônio, Breno e Fábio. Já os outros, não recebem nenhum afago, nenhuma forma física de demonstração de carinho. Fica notório a diferença de tratamento e o quando crianças mais bem “cuidadas” que de acordo com o comentário da professora possuem família parceiras e mais presentes, crianças, brancas, esteticamente mais o padrão desejado, são mais mimadas (Registro de 30 de novembro de 2015).*

Não encontramos imagens que representem positivamente a cultura afro-brasileira, tão característica de nosso país, nem mesmo qualquer outra diversidade. Apenas são enaltecidos o padrão branco que impregna todos os ambientes reforçando a condição de dominação impostas desde a mais tenra idade.

*A sala conta com um mobiliário adequado as necessidades das crianças, com mesas adequadas para altura das crianças, sendo que na sala, estão presentes vinte e cinco mesas e cadeiras para as crianças. A disposição das mesas é realizada de acordo com a proposta da professora, neste caso, na maioria do tempo as carteiras então enfileiradas em fileiras duplas, o que não possibilita o trabalho em grupo e a socialização das crianças de forma significativa. (Registro de 27 de novembro de 2015).*

*A sala do maternal III conta com produções realizadas pela própria professora, e outros materiais industrializados fixados pela sala, principalmente próximos a lousa. Tem um varal para fixar as produções das crianças, mas não encontro na sala nada delas [...] não existem dentro da sala brinquedos, ou mesmo materiais pedagógicos acessíveis as crianças. (Registro de 27 de novembro de 2015).*

*O CEI- D.d.L. conta com diversas pinturas de princesas em suas paredes. A decoração é toda de elementos do mundo dos contos de fada, personagens da Disney estão representados nas paredes dos ambientes [...] O cantinho da leitura é decorado com uma pintura da Branca de Neve e os sete anões, porém, mesmo com uma pintura referente a alusão de uma história, não há nenhum livro para as crianças. (Registro de 27 de novembro de 2015).*

Já, na **Instituição II**, temos decorações diversas, porém, ainda todas inerentes às produções da Disney. Temos representações de animais, com os personagens do desenho “Ursinho Pooh”, “Procurando Nemo”, e algumas paisagens e elementos da flora. Porém,

ainda assim, sem representação das diversidades naquele ambiente que se faz tão próprio das crianças, o da Educação Infantil. Nas imagens de maior destaque dentro dos ambientes comuns da escola, não temos nem a representação de nenhuma etnia, o que se apresenta como algo até certo ponto interessante em relação a **Instituição I**, que privilegia o olhar para a figura eurocêntrica ainda visto como a figura da aparência desejada, com as características estéticas valorizadas socialmente.

*O CEI P.M.A.C. possui uma decoração em suas paredes já bastante desgastada, com poucas cores e algumas imagens em algumas paredes de personagens da Disney, como: O ursinho Pooh, leitão, Nemo [...] Os corredores, bem como o refeitório contam com flores pintadas, porém estas já estão bastante desgastadas. O CEI não possui muitos elementos visuais atrativos para as crianças [...] A sala do Pré I-A possui uma grande poluição visual, com muitos cartazes produzidos pela professora: poesias, quadro de regras, de aniversário, alfabeto, numerais, a sala conta com muitas informações, uma em cima das outra. Não existem produções das crianças expostas. (Registro de 22 de março de 2016).*

Em relação aos cartazes pedagógicos fixados nas salas de aula observadas, tanto na **Instituição I**, quanto na **Instituição II**, identificamos que as representações das figuras humanas presentes em tais ambientes não possuem a representatividade das diversidades. Cartazes, murais, quadro de aniversário, quadro do “que quantos somos” (que faz a contagem dos alunos presentes em sala de aula), não contam com a presença de figuras que não sejam produzidas no e.v.a. de cor nude. Assim, o ambiente de sala de aula se faz exclusivamente composto por personagens tidos como brancos/as. Também os materiais industrializados presentes nas duas salas das duas instituições, como por exemplo, brinquedos, livros, continham maciçamente a imagem de crianças brancas.

Diante das observações evidencia-se que os Centros de Educação Infantil seguem uma norma implícita de "branquidade normativa". Ou seja, são discursos imagéticos (relativo à imagens) que atuam para estabelecer o branco como padrão de humanidade. Esse se configura como um elemento de extrema relevância na construção de uma personalidade racista, visto que, desde a mais tenra infância, as figuras com que as crianças são diretamente relacionados dia após dia dizem respeito a figuras de um único padrão. Isso não favorece a ruptura com a estrutura do padrão branco, em favor das diversidades. Uma criança não-branca não consegue se ver nas princesas de pele rosada da Disney, o que gera uma gama de problemáticas, que fogem a este estudo, mas que se relacionam com os sentimentos e prejuízos emocionais do sentimento de não pertencimento. Assim como em outros, favorecem a formação e

manutenção em suas estruturas de personalidade do padrão de ser branco como superior a todos os outros. Essa introjeção, de acordo com os pressupostos teóricos elencados nos capítulos anteriores, poderá desencadear discursos de ódio e a propagação da patologia social, como entendemos aqui o racismo. Cabe evidenciar que todas estas questões que parecem banais, como ter imagens lindas de princesas, somente brancas, nas paredes de um ambiente educacional, são as peças necessárias para a manutenção da grande máquina da dominação. E quanto mais tais questionamentos são tidos como banais mais o processo de formação racista se estrutura, pois naturalizamos as ausências presentes.

A presença de imagens e materiais que valorizem personagens negras é uma forma de dar parâmetros de autovalorização para as crianças negras. Pode-se dizer que, assim como as crianças brancas se sentem valorizadas nas figuras das princesas da Disney, por exemplo, as crianças não-brancas possuem os mesmos direitos. A tensão entre visibilidade e invisibilidade pode ser modificada na medida que o acesso a imagens de pessoas negras com estética valorizada tiver impacto positivo nas crianças. É possível dizer que esse impacto, quando provocado propositalmente, poderá suscitar questões sobre identificação “racial” (na sociedade) e, no processo de uma melhor auto aceitação das crianças negras.

Assim, a não realização de ações nesse âmbito, como foi o encontrado nas duas salas de Educação Infantil nos dois CEI's em que as observações foram realizadas, fortalecemos aparatos psicossociais para que estas crianças formem uma personalidade racista. Não existem elementos contrários à valorização e enaltecimento do mundo branco, assim o mesmo passa a ser auto referencial. A subjetividade infantil vai se formando ao introjetar o olhar para o que é valorizado- figura branca- e afastar o que está fora deste padrão. Isso tem grande possibilidade de desenvolver processos discriminatórios quando não: racistas.

Com o olhar que temos acerca das questões raciais, compreendemos que, não por acaso os alunos que estão mais próximos das professoras não são negros, estes possuem seus lugares mais distantes delas. Esta condição apresenta-se como mais uma maneira velada que as instituições educacionais promovem uma educação que não se faz dirigida para a autorreflexão crítica, impactando, diretamente, como aponta Adorno (1995) na formação do caráter, e, por conseguinte, do que compreendemos neste estudo como formação da personalidade racista, que se forma na primeira infância. Considerando que educação formal deveria primar pela evitação da repetição de comportamentos deletérios, como os de segregação e hierarquização da sala por meio do valor atribuído as crianças dentro do

ambiente educacional, identificamos que tais comportamentos ainda se repetem, sendo fenômenos nefastos para a humanidade, perpetuando a cultura da dominação e da semiformação.

Reiteramos os achados de Gouvêa (2005), quando este aponta que no interior da escola, as personificações do racismo passam despercebidas, visto a normalização que se faz, nas duas instituições como podemos ver, por parte de formadoras, uma dinâmica tão visível de discriminação, tratamentos desiguais. Produzem e reproduzem discursos taxativos, como uma forma subjetiva de justificar a violência simbólica que perpetuam neste ambiente. Estes trechos das observações apresentam uma dinâmica psicossocial que impacta diretamente no reconhecimento daquelas crianças que assistem a tais discursos cotidianamente condições para a formação de uma personalidade racista. Os professores como modelos, são figuras copiadas pelas crianças, essenciais para a formação da subjetividade infantil, à medida que introjetam o mundo que os circundam por meio das relações que os cercam.

Temos aqui, o grande impacto das agências sociais na formação da personalidade dos indivíduos. As instituições educacionais enquanto agências sociais, apropriam-se de comportamentos regressivos, como a manifestação, mesmo que velada, de comportamentos racistas, e, passam a identifica-los como comportamentos narcisistas, assim, estes se tornam modelos de comportamentos, comportamentos normais. Os comportamentos das professoras, então, reproduzem o que emana do poder social, a manutenção da ordem, provenientes das determinações de um superego construído pelas leis sociais, em se impera a supremacia estética eurocêntrica, a discriminação de tudo que não se enquadre neste padrão. De acordo com esta realidade, Adorno nos coloca que os conflitos psicológicos, hoje, se dão mais na área do narcisismo, que se refere a uma forma de adaptação atual na qual o sujeito utiliza a ordem para satisfazer seus desejos e para preservar seus impulsos de autoconservação.

Ao analisar o material retirado das observações das duas salas da Educação Infantil de dois Centros de Educação Infantil do município de Três Lagoas/MS, nos voltamos para as discussões propostas por Qvortrup (2010) e Kramer (2000), identificando que, diante das realidades apresentadas acima, a infância é tida como uma etapa geracional tida como de menor valor, voltada para as determinações do mundo adulto. Como identifica Sarmiento (2008), no processo de hierarquização das etapas geracionais a infância está distante do topo, o topo é local do mundo adulto. Assim, temos nos excertos retirados das observações que o que prevalece é a visão das professoras. Organizam as salas de acordo com as determinações

físicas, mas, ancoradas nos preceitos que consideram como efetivos para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Como afirmar os autores, somos ainda incapazes de lidar com as necessidades e o grande potencial do mundo infantil, e, colocamos-vos em condição de subordinação, tutelados pelas determinações do mundo adulto, visto que são tidos como sujeitos de menor valor, que estão em preparação para atender as demandas do mundo dos que já foram “formados”, estes sim, por sua vez tem vez e voz, e a infância é renegada a lugar de menor valor.

Diante destas configurações reforçamos os apontamentos realizados por Kramer (2000) que aponta que a distribuição desigual de poder entre adultos e crianças possui uma razão estruturante de cunho social e ideológica em prol do controle das demandas da sociedade. No caso, identificamos a estrutura das instituições educacionais como palco de manutenção das mazelas sociais.

Esta estrutura, mesmo que identificamos como inofensivas, demonstra o potencial de disseminação da cultura dominante, ancorada na semiformação proposta por Adorno (2005). Desmistificar as questões de organização do ambiente educação fazem como essencial, visto que são invisibilizadas, colocadas como naturais, mas na verdade não as são, passaram a ser concebidas assim por meio da disseminação dos interesses da proposta de dominação que vivenciamos. Como coloca Corsaro (2011), é preciso dar voz e espaço para as crianças para que elas construam, efetivamente, os seus lugares sociais, visto que, elas, apenas são consideradas, ainda na contemporaneidade, como receptáculos das ações do mundo adulto. É preciso superar tão visão ressaltando o valor da infância, principalmente no ambiente da Educação Infantil, etapa educacional tão própria do mundo infantil.

Organizar o ambiente educacional próprio para as demandas da infância, promovem o processo de hierarquização das etapas geracionais pra a horizontalização das mesmas, assim é possível que as crianças possam ser vistas e ouvidas, entendidas, no presente capítulo, como condição fundante para uma educação antirracista, sem deixar de olhar para as mudanças da sociedade que tem implicações diretas nas condições vida das crianças e no estatuto social da infância.

#### **5.4. Diversidades**

*Os alunos que eram mais agitados no ambiente escolar (contando com a observação do dia anterior), três em específico, Breno, Fábio e Gustavo. Gustavo, por sua vez tem o estereótipo de “anjo”, loiro do cabelo encaracolado. Quando os meninos foram realizar a atividade na lousa, com*

*os dois primeiros meninos, Breno e Fábio, a professora foi bastante rude para que eles pudessem escrever com capricho na lousa e se comportarem, já Gustavo que era, em conversas descritos como aquele que “parecia um anjo” por ter cabelos loiros e enrolados, mesmo sendo muito agitado e ficando bastante inquieto na lousa não recebeu o mesmo tratamento da professora, que solicitou que se concentrasse, porém não da maneira rude que fez com os outros dois. (Registro de 30 de novembro de 2015).*

Nesta categoria são apontados elementos concernentes as diversidades presentes nas duas escolas de educação infantil observadas. Assim, dentro desta categoria temos os dados que caracterizam os sujeitos da pesquisa, bem como, suas falas e os desdobramentos pedagógicos acerca de questões ligadas direta ou indiretamente com as diversidades dentro da sala de aula. Em relação as produções subjetivas, concebemos, de acordo com Freud (1921), que a vida psíquica do ser individual, tem no outro o seu enquadre, modelo, objeto, auxiliador e adversário. Assim, considerando os professores como os maiores modelos dentro das instituições escolares, principalmente considerando o seu caráter afetivo dentro das Intuições de Educação Infantil, as posturas dos mesmos, como puderam ser identificadas em ambas instituições, que colocam as crianças em processo diferenciação, tendo as esteticamente tidas como o padrão: brancas, de cabelos lisos, bem cuidadas, como as que possuem atenção e carinho, em detrimento das outras que não possuem tal padrão e são estigmatizadas e rotuladas por comportamentos inadequados, Percebemos assim, que estas diferenças impactam diretamente na constituição psicossocial dos sujeitos, formando então personalidades que identificam as diferenças como naturais, promovendo assim a perpetuação do embate entre os seres sociais por meio da hierarquização das “raças”.

Assim, como nos apresenta Adorno (2015), os fenômenos psicossociais, como são compreendidos os elementos que favorecem a formação da patologia social do racismo nos promove a olhar para a indivisibilidade entre indivíduo e a sociedade. Considerando as escolas como instituições sociais, tê-las perpetuando a segregação em processos de discriminação e preconceitos, seja de forma velada, como os identificados diante das observações, ou não, compreende a manutenção da estrutura de dominação.

Ainda com Adorno (1972) encontramos a condição de que o homem está cada vez mais psicologicamente empobrecidos por forças sociais dominantes que os atravessam. As determinações de uma formação narcísica, promovem, assim, a perpetuação de discursos discriminatórios em prol da manutenção de um poder, como pôde ser percebido dentro das duas salas de Educação Infantil de onde provem os dados retirados para estas análises. Nesta

medida, o empobrecimento dos indivíduos não significa que os mecanismos psíquicos tenham sido exterminados; ao contrário, significa que os mesmos foram retirados dos sujeitos pelos poderes sociais, contribuindo para maior eficiência do sistema. Assim, a irracionalidade faz parte do funcionamento social, e não mais somente corresponde às profundezas psíquicas do inconsciente individual. Tal enfraquecimento estabelece como campo fértil, principalmente, considerando que as crianças vivenciam modelos que propagem o racismo, para a formação da personalidade racista.

A seguir temos a apresentação de cenas, diante das observações que produziram os relatórios de estágio que subsidiaram os dados desta pesquisa, que apontam acerca da dimensão das diversidades dentro deste ambiente, que emana grandes reflexões, enquanto uma sociedade e as determinações de poder e de relacionamento ali potencializadas, bem como, referente as atividades pedagógicas, como poderão ser vistas, distintas das premissas de uma educação voltada para as diversidades, mas sim, ainda alicerçadas nos preceitos de uma educação mecanizada e baseada em uma concepção excêntrica.

*Então foram entregues os lápis de cor para que as crianças pudessem realizar as atividades, os lápis de cor eram entregues pela professora e pela atendente que a acompanhava na sala, a escolha não era da criança, observei atentamente e percebi que de acordo com a cor da criança a professora/atendente entregava o lápis de cor, quem era branco tinha acesso ao famoso “cor de pele” que se caracteriza como um tom de rosa e os que não eram brancos tinham o marrom. Fernanda (não branca), vendo o lápis de cor de Ana (branca) se revolta e fala: “tia eu quero o cor de pele”, Manuela (não branca) no mesmo momento já se levanta e vai ao alcance do pote de lápis de cor que está nas mãos da atendente e grita já procurando: “eu também!”. As duas meninas são repreendidas e nenhuma consegue o tom de rosa que gostariam. Assim a professora em nenhum momento socializa e discute o que acaba de acontecer. Fernanda até se conforma, mas Manuela fica muito brava e tenta pegar o lápis de Ana, Ana chama a professora e faz Manuela sentar que fica sem fazer a atividade por um tempo (Registro de 27 de novembro de 2015).*

*[...] com o fim desta atividade foi dado para as crianças peças de montar, para que as crianças montassem casas. Nesse momento de brincadeira, foi notório na observação o quando as crianças acolhem o colega de sala com necessidades especiais, todas querem estar perto de alguma forma, brincando e auxiliando-o (Registro de 30 de novembro de 2015).*

*Ao iniciar as atividades, a professora conversou com as crianças sobre o natal, contando a história sobre o mesmo, promovendo a participação das crianças neste momento.*

*Ana fala: - Papai Noel é tão fofinho, dá vontade de ficar abraçada com ele.  
Fernanda continua: - É mesmo e é tão bonzinho, traz presentes para as crianças que ficam boazinhas, eu fico, vou ganhar.*

*Eliana: - Papai Noel parece um vovô com aquela barba branca, é tão lindo e deixa as crianças felizes!*  
*As crianças ainda possuíam como muito latente a questão da magia do natal, remetendo muito ao símbolo do Papai Noel e dos presentes (Registro de 09 de dezembro de 2015).*

Diante dos excertos retirados das observações em ambas instituições, podemos trazer a luz o que Fanon (2008) nos revela acerca de elementos que potencializam a constituição do racismo. Assim, identifica que o racismo representa a destruição de um sentido ontológico, visto que, como podemos observar diante da realidade das duas instituições escolares, negros e brancos não podem se reconhecer dialeticamente, visto que as diversidades são colocadas de maneira estratificada, com o branco como modelo. Percebemos que dentro das relações educacionais formais, o caráter deletério do racismo se manifesta, visto que não há a superação do senhor pelo escravo. Assim temos um clima de naturalização das diferenças, engendramos, como podemos perceber, em discursos e posturas tidas como naturais, mas, que com um olhar mais acurado para a dinâmica das relações nos mostra com toda a força o racismo velado se perpetuando por meio daquelas que deveriam promover a ação de educar para as diversidades. O negro representa o que há de negativo dentro da dinâmica escolar observada, reforçando a condição de luta entre o bem e o mal que se encarna entre o negro e o branco (FANON, 2008).

Desta forma, a categoria em questão foi composta de uma gama de análises referentes aos diversos conteúdos manifestos e não manifestos que silenciam a visibilidade e contextualização de fenômenos conflitantes como racismo e preconceitos em grande medida silenciados e não problematizados.

*A professora chama a lousa os alunos que são já sabem escrever os seus nomes e pede para que eu observe. Chama Caio (branco), visivelmente um aluno exemplo para a professora, o mesmo escreve o seu nome bastante rápido, chama também João (branco) para realizar a escrita do nome que também realiza com bastante eficiência; Antônio (branco) também realiza com um pouco de dificuldade; Gustavo (branco) também realiza a escrita do nome com bastante concentração; logo após chama Ana, que realiza a atividade proposta rapidamente; Eliana (branca) também realiza a atividade; Olívia (branca) também realiza a atividade. Todos estes a professora elogia após a realização da tarefa, mas, principalmente os dois primeiros meninos. Enquanto as crianças realizavam a atividade na lousa, alguns alunos estavam conversando e rindo entre si, várias vezes a professora para e chama a atenção dos mesmos, ressaltando que deveriam estar prestando atenção, pois, por isso que eles não sabem fazer o nome ainda, pois bagunçam muito. Assim, não com o mesmo carinho passou a chamar as crianças que estavam conversando, chamou Breno (não branco) que não queria ir, abaixou a cabeça na mesma, mas, a professor foi busca-*

*lo, enquanto tentava fazer seu nome na lousa, a professora ficava o hostilizando, com falas que reforçavam que ele não sabia, pois só bagunçava. No fim, não concluiu a atividade de foi para a sua mesa, no fundo da sala. Após a atividade do alfabeto e da letra do primeiro nome, a professora escreveu na lousa os numerais e contou com os alunos, depois contou só a quantidade de meninas e em seguida a quantidade de meninos junto com eles anotando na lousa (Registro de 27 de novembro de 2015).*

Também foi realizado, considerando as diversidades, como o processo de inclusão se dá nestas instituições educacionais, sendo o processo de inclusão evidenciado como um pano de fundo para se discutir acerca da formação da personalidade racista. Cabe evidenciar em que medida a inclusão se faz, efetivamente, realizada, e, em que proporção práticas de construção de exclusão e segregação de crianças que não atendem ao padrão hegemônico eurocêntrico são percebidas e postas em pauta.

*Próximo a hora do almoço as crianças foram levadas para higienizar as mãos, braços e rostos, antes de irem para o refeitório, o falar com as crianças, pela atendente que realiza tal ação, também mostra, claramente, a diferença de tratamento com as diversas crianças. Com todas limpas, todos foram para o refeitório que já era hora do almoço. A maioria das crianças comem sozinha, mas muitas pediam auxílio, muitas por carência e não por necessidade. Observei, portanto, a importância de mesmo na hora da refeição, as crianças devem sempre ter carinho do professor, como o grande elemento afetivo destas crianças para o seu pleno desenvolvimento. Alguns alunos que a professora chama mais a atenção, como Breno (não branco), Danilo (branco), Fábio (não branco), Manuela (não branca), nem solicitam o auxílio da professora para realizarem a refeição, mas outros ainda a chamam, como, Natália (branca), Manuela (não branca), a professora apenas fala que elas devem comer sozinhas, mas mesmo assim fica ao lado de outras, como, Karolina (branca) e Giovana (branca) as quais até mesmo recebem carinho enquanto se alimentam (Registro de 27 de novembro de 2015).*

*Gustavo mesmo sendo bastante agitado, é acariciado nos cabelos pela professora enquanto comia conversando bastante com os colegas do lado: Antônio, Breno e Fábio. Já os outros, não recebem nenhum afago, nenhuma forma física de demonstração de carinho (Registro de 30 de novembro de 2015).*

*Breno não para na sua carteira no desenvolvimento da atividade, a professora chama a atenção dele e ele não atende, então ele começa a pegar as folhas de atividades dos outros alunos. Isabela começa a chorar e toda a situação causa um desconforto na sala. Assim, a professora aos berros diz: “senta agora, não atrapalhe os seus colegas, se você não quer nada com nada, quer fazer o papel de palhaço da sala ninguém está achando graça, senta agora e não vai mais fazer atividade nenhuma”. Retira a atividade abruptamente da criança e as outras crianças ficam bastante assustadas, a professora leva Isabela para a sua mesa e conversa com ela não dando para escutar, acalma a menina com muitos afagos e demonstrações de carinho,*

*com os meninos que ficam próximos de Breno, continua bastante ríspida, nem mesmo atendendo quando a chamam, visto que quando terminou sua atividade, Kaike a chamou e ela não atendeu, a atendente, então, pegou a sua atividade e levou na mesa da professora e fez isso com os demais alunos (Registro de 04 de dezembro de 2015).*

*Na lousa ela escreve o alfabeto solicitando a sonorização das letras pelos alunos, e pedindo para que os mesmos reconheçam a primeira letra dos seus nomes,*

*Kaike demora bastante para responder e a professora pede para Karolina com a mesma letra que responda, então ela hostiliza o aluno, falando que o mesmo só sabe ficar brincando e por isso que não sabe de nada, já seus amigos que prestam atenção sabem tudo que ela ensina.*

*Julia não consegue responder, é uma criança muito introvertida, e a abordagem da professora é bastante enfática o que faz com que a criança não responda de forma nenhuma, como consequência tem a hostilização, ressaltando que a mesma tem que aprender, que nem isso ela sabe, a letra do seu nome (Registro de 04 de dezembro de 2015).*

Dentro da **Instituição I**, identificamos que existem diversos elementos concernentes as diversidades postas em hierarquização. Não existe uma manifestação direta, porém, muitos comportamentos encobertos elucidam a patologia das relações sociais imersas no racismo, por meio de discriminações, segregações e preconceitos. Em relação a **Instituição II**, também foram observados comportamentos de cunho racistas, acontecendo de maneira velada, e, como na primeira instituição, temos na relação com o modelo, dentro da sala de aula, a professora, como pontos fundantes ao olhar para o processo de discriminação e segregação, pois, as diversidades são tratadas de formas diversas em ambas instituições, como serão ressaltadas abaixo com trechos dos registros, em que, crianças com o padrão hegemônico, brancas, de cabelos lisos, bem cuidadas, são as mais paparicadas, em detrimentos das que não estão inseridas no padrão de beleza.

*As crianças modelavam, como estavam próximas da páscoa, ovos, coelhos, cestinhas, mas tudo isso demorou muito tempo. Como eu era uma figura nova, as crianças solicitavam que eu fosse até elas para que elas pudessem conversar e me oferecer “ovos de páscoa de massinha”. Viviane (branca) que está sentada junto a Daniela (não branca) me chama para ficar um pouco com elas, logo fazem questão de mexerem no meu cabelo, como elemento que mais chama a atenção, primeiro Viviane, logo em seguida Daniela.*

*Daniela fala: é igual o cabelo da Rapunzel, grande, grande!*

*Viviane: é mesmo, tia, seu cabelo é tão lindo!*

*Agradeço e falo o quanto o cabelo delas também é bonito, ambas possuem cabelos encaracolados e presos.*

*Quando elogio o seu cabelo logo Viviane fala: eu não gosto do meu cabelo tia, ele é ruim, queria um cabelo igual o seu.*

*Quase em seguida, Daniela está desprendendo seu cabelo, a atendente vem rápido gritando para ela parar de mexer que seu cabelo era muito difícil para arrumar depois. Nem tive tempo de realizar alguma mediação, pois percebi que minhas intervenções não estavam agradando o mundo adulto dentro da sala.*

*Logo a professora chamou as duas meninas para realizarem a atividade. Retornei para o fundo da sala, pois a atendente estava observando todas as crianças a todo o momento, mostrando que meu lugar não era ali brincando com elas, até porque, acredito que seria um incômodo modificar a forma de relacionamento com as crianças quando o estabelecido é que cada uma fica focada dentro do espaço de sua dupla. Em nenhum momento a professora me chamou para acompanhar ou mesmo ver o que era a atividade do dia, como gostaria de saber, na troca de uma dupla fui pedir para ver, ela me mostrou e voltei para a minha cadeira no fundo da sala **(Registro de 22 de março de 2016)**.*

Percebemos, assim, a dissonância entre o tratamento dado as crianças. Porém, dentro da **Instituição I**, que temos a sala observada como sala de inclusão, as ações se fazem voltadas para a criança com necessidades especiais, principalmente enaltecendo o cuidado das crianças com o colega que necessita de um cuidado a mais de acordo com as suas limitações.

*Na hora da brincadeira é como se as crianças tivessem sido libertas tamanha felicidade. no gramado as crianças se organizavam em grupos, os meninos corriam pelo gramado uns tentando pegar os outros. Já as meninas corriam menos e estavam mais envoltas em atividades de faz de conta, fazendo comidinhas com terra.*

*Muitos alunos são chamados atenção, mais pela atendente do que pela professora, que fica sentada fazendo suas atividades e quase não olha para as crianças. Crianças que são mais ativas, a todo momento recebem gritos e um posicionamento hostil vindo dela, outras são completamente deixadas de lado, e, muito poucas recebem um olhar mais atencioso, elas, pouquíssimas, meninas **(Registro de 22 de março de 2016)**.*

*A atividade do vídeo foi organizada pela professora após esta primeira conversa com as crianças, utilizando de uma televisão e de um DVD, foram colocados os colchoes que ficam dentro da sala no chão para as crianças assistirem, a atendente foi preparar pipoca para as crianças para a atividade do vídeo que as crianças denominaram de “hora do cinema”, as pipocas comeram e beberam refrigerante trazidos pela professora. O vídeo em relação à páscoa era com tal temática, mas, totalmente relacionado com o cunho religioso, o vídeo era pequeno e ao ser finalizado, a professora realizou uma conversa com as crianças sobre o vídeo, discutindo o sentido da páscoa, incutindo nas crianças uma crença e um teor religioso. **(Registro de 23 de março de 2016)**.*

A escola se traduz não apenas como um lugar de legitimação da situação de inferiorizar os negros, mas também como uma instância permanente da recriação justificada de atitudes comportamentais racistas. Ela, a escola, está fadada a manutenção do racismo

como sustentáculo das suas instâncias formativas. Por outro lado, a inculcação de imagens estereotipadas pode induzir a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento da sua identidade “racial”. (ROSEMBERG, 2012).

## 5.5 Brincadeiras;

*Talita (branca), cansada da brincadeira reclama e pergunta para a professora: “tia, pode pegar as pecinhas? Não quero mais massinha!” A professora apenas responde: “Então junte a massinha e espere que vou te chamar para fazer a atividade, já que não quer mais brincar” (Registro de 22 de março de 2016).*

Nesta categoria estão inclusas as análises referentes ao brincar, dirigido e livre dentro das duas instituições infantis. Considerando que a brincadeira apresenta-se como o elemento de maior profundidade para que se possa apreender questões fundamentais da infância e da sua formação de personalidade, como: de identificação no mundo, identificação de si e do outro, suas preferências por brinquedos e amigos, seus conflitos e relacionamentos interpessoais com seus pares, internalização de crenças, elaboração de conteúdos e sentimentos, compreensão do mundo, formação de personalidades diversas por meio da elaboração, entendemos que é no brincar que se legitimam os modelos comportamentais do mundo adulto que são disponibilizados para as crianças e, por conseguinte, internalizados.

*Muitas discussões aconteceram no parque, fica nítido que existem questões que fazem com que algumas crianças sejam preteridas, e outras poupadas, mesmo estando erradas. Tal situação pode ser demonstrada no caso de Giovana (branca) uma criança bastante quieta que não se socializa muito com as outras crianças, logo que foi pegar um brinquedo do balde de brinquedos, Manuela (não branca), Olívia (branca) e Natália (branca) que estavam brincando juntos pegaram o brinquedo antes, logo, Giovana foi chorar próximo a professora, logo a mesma gritou para as meninas deixarem o brinquedo, pois já tinham muitos e Giovana não tinha. Ficou claro que, na sua maioria as crianças que são mais valorizadas são as que esteticamente possuem características valorizadas socialmente, brancas de cabelos lisos e magras (Registro de 27 de novembro de 2015).*

*No desenrolar das brincadeiras, as meninas ficam em grupos brincando de casinha e os meninos em outros grupos, construindo e destruindo coisas. Não há, em quase nenhum momento, brincadeiras em conjunto entre meninas e meninos. As crianças mais quietas da sala, como Giovana (branca), Karolina (branca) e Caio (branco) ficam mais próximos da professora e se socializam menos com os demais colegas de turma. Eles, possuem também maior atenção da professora. (Registro de 27 de novembro de 2015).*

Os achados (dados) não foram tão frutíferos como esperados tanto em relação a **Instituição I**, como na **Instituição II**, visto que, nas duas instituições têm-se o brincar como momento relegado ao segundo plano dentro da dinâmica e planejamento da rotina escolar das crianças. Assim, o brincar não é disponibilizado como ferramenta primordial de desenvolvimento, como deveria ser concebido dentro desta primeira etapa de educacional. O brincar ocupa, apenas, poucos espaços dentro de uma rotina maciça de atividades escolarizantes dos primeiros, voltadas, como já discutidas em outra categoria para docilização dos corpos e atendimento dos interesses contextuais.

*Algumas crianças gostam de brincar sozinhas, outras em conjunto, mas todas brincaram e estavam bem animadas com as peças. Percebo que o momento da brincadeira é essencial na educação infantil, é o momento em que as crianças se apresentam mais felizes, dentro de toda a rotina que elas realizam (Registro de 04 de dezembro de 2015).*

*Natália, Karolina e Isabela estavam brincando no gramado, as meninas fingiam estarem segurando seus vestidos, andando na ponta do pé. As meninas estavam brincando de princesas, estavam indo para o baile, imitando a Cinderela.*

*Natália: - Vamos achar o príncipe!*

*Isabela: - Vamos para o castelo, vamos morar lá, lá é muito grande! (Registro de 01 de dezembro de 2015).*

Também, o brincar corresponde a uma moeda de troca referente a bons comportamentos, bem como, punição para comportamentos inadequados, retirando o direito de brincar dos que não cumprem as regras do ser inerte dentro de uma sala fechada e sem estímulos. O brincar se configura como elemento sem significado, passatempo para as crianças quando as docentes precisam executar outras atividades.

Como um todo, nas duas instituições, como percebemos, retira-se do brincar o que há de mais significativo dentro desta etapa de desenvolvimento geracional. Coloca-se, novamente, como moeda de manutenção de estigmas e de diferenças de tratamentos. O que perpetua discursos preconceituosos. Na falta de intervenções pedagógica na formação instaura-se a propagação da barbárie, como nos coloca Adorno.

*Finalizada as atividades, as crianças foram levadas para o espaço exterior, onde as crianças ficaram livres para brincar no gramado da instituição.*

*Na hora da brincadeira é como se as crianças tivessem sido libertas tamanha felicidade. No gramado as crianças se organizavam em grupos, os meninos corriam pelo gramado uns tentando pegar os outros. Já as meninas corriam menos e estavam mais envolvidas em atividades de faz de conta, fazendo comidinhas com terra.*

*Muitos alunos são chamados atenção, mais pela atendente do que pela professora, que fica sentada fazendo suas atividades e quase não olha para*

*as crianças. Crianças que são mais ativas, a todo momento recebem gritos e um posicionamento hostil vindo dela, outras são completamente deixadas de lado, e, muito poucas recebem um olhar mais atencioso, elas, pouquíssimas, meninas (Registro de 22 de março de 2016).*

*De acordo com que as crianças iam terminando as atividades, a professora ia disponibilizando massinha para que elas pudessem brincar com as mesmas. Assim as crianças ficaram todo tempo, até a hora do almoço brincando de massinha (Registro de 23 de março de 2016).*

*Como existe um tempo para utilizar as peças de montar, pois é dividida por todas as salas, as peças foram recolhidas sem todas as crianças realizarem as atividades, então, as crianças que já haviam finalizado as atividades foram levadas para brincar fora da sala, enquanto as que não haviam realizado ficaram na sala para que pudessem realiza-la.*

*Mais uma vez identifico uma postura equivocada referente ao papel da professora e o papel da atendente em relação ao que deveria ser desenvolvido para que o cuidar e o educar da educação infantil pudesse realmente acontecer, que percebo que não ocorre (Registro de 05 de abril de 2016).*

*Finalizada esta atividade de leitura dos cartazes, a professora disponibilizou para os alunos massa de modelar e as crianças brincaram livremente com as mesmas até o horário do almoço, sendo esta uma atividade onde as crianças conseguiram se entreter e se relacionar, de certa forma, pois a professora cobrava que as crianças ficassem em suas carteiras. (Registro de 04 de abril de 2016).*

Visualiza-se, a partir das observações acima, que a Educação Infantil é tida como o local de preparação da infância para as determinações do mundo do capita. Assim, identificamos que, a educação das crianças nesta primeira fase ainda é posta distante do que se identifica como essencial para esta fase, principalmente ao identificar o brincar como ferramenta primordial na vivência das diversas determinações do mundo social.

Nas observações acima, identificamos o brincar concebido como um segundo plano, distante da premissa de promover a formação subjetiva que poderia dar conta dos embates socioculturais, contra aparatos de dominação e discriminação.

De acordo com os estudos de Rosemberg (1999), temos no Brasil um olhar envolto para as necessidades do ensino fundamental, contando a educação infantil como as sucatas do primeiro. Assim, a qualificação de um estágio implicou na desqualificação de outro. As práticas relacionadas às brincadeiras acima identificadas, colocam que, as duas instituições de educação infantil primam por uma educação longe dos preceitos das necessidades e

determinações de tal etapa educacional e se configuram por meio de um adiantamento da educação fundamental.

Assim, toda e qualquer possibilidade de que a formação se volte para uma dinâmica de se pensar as questões inerentes às relações, ter o lúdico em favor da construção de personalidades mais críticas contra qualquer processo de discriminação se faz inviabiliza. Perpetua-se o processo de adequação dos corpos para, cada vez mais cedo, colocar essa etapa geracional a favor das demandas sociais pré-estabelecidas. Se puni aquelas que não se adequam às condições postas pelas mesmas demandas. Vemos, assim, a promoção perpetuada de condições psicossociais para uma formação voltada à naturalização que rotula e perpetua preconceitos determinantes do racismo, como por exemplo, a segregação.

Vemos, portanto, a tendência de se implantar modelos hegemônicos, voltados para práticas hegemônicas dentro da educação infantil, como nos mostra Rosemberg (2001). Não se privilegia a diversidade e estigmatiza-se as crianças, transformadas em clientela, como encontramos nas instituições observadas. Assim, voltamos para as reflexões que a autora nos coloca, de que, a população que se identifica como detentora do conhecimento, instruída, se acha capaz de escolher o que é melhor para as crianças, porém, o que realmente falta é efetivamente provar que o seu posicionamento é o melhor, se é que existe hierarquia de concepção de mundo (ROSEMBERG, 2001).

Portanto, nossa pesquisa retoma os achados de Rosemberg (2012), ao identificar as questões em relação a uma infância, principalmente a uma primeira infância, como estigmatizada e discriminada por preconceitos construídos historicamente em relação ao seu “menor valor” dentro das fases geracionais. Identificamos tal condição por meio da observação do lugar do brincar, elemento estruturante da vida das crianças, essencial para sua formação psíquica. Essa condiciona as práticas hegemônicas e mecanicistas, ancoradas nos preceitos de dominação, cada vez mais cedo impostos. Temos, portanto a estruturação do preconceito dentro da própria dinâmica institucional. Ao ter a Educação Infantil como campo de negação de direitos das crianças, principalmente às crianças das ditas minorias – entenda-se não-branco-, ainda concebidas como merecedoras de assistência social no lugar de formação de qualidade. O teor das discussões de Rosemberg identifica o caráter discriminatório das infâncias e reforça o que foi identificado nas observações, principalmente relativo à infância não-branca, pobre e desvalidada nas condições de negação dos direitos.

Assim, ao olhar para as diversidades dentro do ambiente educacional, e diante dos dados indicados, retomamos as assertivas de Hall (2006) que indicamos nos capítulos anteriores. Desta forma, as escolas necessitam serem palcos dos embates protagonizados pelas crianças e o brincar pode ser um espaço privilegiado. Sendo assim, as escolas precisam prover as diversidades visibilizadas, discutidas, possibilitando uma formação ancorada nos preceitos críticos e reflexivos como indicamos nos capítulos anteriores.

## 5.6 Relacionamentos Interpessoais

*[...] A professora chama a lousa os alunos que são já sabem escrever os seus nomes e pede para que eu observe. Chama Caio (branco), visivelmente um aluno exemplo para a professora, o mesmo escreve o seu nome bastante rápido, chama também João (branco) para realizar a escrita do nome que também realiza com bastante eficiência; Antônio (branco) também realiza com um pouco de dificuldade; Gustavo (branco) também realiza a escrita do nome com bastante concentração; logo após chama Ana, que realiza a atividade proposta rapidamente; Eliana (branca) também realiza a atividade; Olívia (branca) também realiza a atividade. Todos estes a professora elogia após a realização da tarefa, mas, principalmente os dois primeiros meninos. Enquanto as crianças realizavam a atividade na lousa, alguns alunos estavam conversando e rindo entre si, várias vezes a professora para e chama a atenção dos mesmos, ressaltando que deveriam estar prestando atenção, pois, por isso que eles não sabem fazer o nome ainda, pois bagunçam muito. Assim, não com o mesmo carinho passou a chamar as crianças que estavam conversando, chamou Breno (não branco) que não queria ir, abaixou a cabeça na mesma, mas, a professor foi buscalo, enquanto tentava fazer seu nome na lousa, a professora ficava o hostilizando, com falas que reforçavam que ele não sabia, pois só bagunçava. No fim, não concluiu a atividade de foi para a sua mesa, no fundo da sala [...]* **(Registro de 30 de novembro de 2015).**

Nesta categoria são evidenciadas as formas com que as interações são desempenhadas dentro do ambiente educacional observado.

*Após finalizado o café da manhã as crianças se encaminharam para a sala. A atendente, gritando, vai organizando as crianças em fila indiana até a sala, no pequeno percurso do refeitório à sala, são incontáveis as broncas e gritos da atendente em relação as crianças, que já normalizaram tal tipo de comportamento agressivo. Ao chegarem na sala, todos já se acomodam em suas carteiras, dispostas em dois blocos de mesinhas, como de costume. a professora iniciou o seu trabalho na lousa, como nos outros dias.* **(Registro de 01 de dezembro de 2015).**

*As crianças se encaminham para a sala, em filas, umas com as mãos nos ombros da outra. Uma fila de meninas e outra de meninos. Algumas crianças até mesmo marcham para chegarem até a suas salas.* **(Registro de 01 de dezembro de 2015).**

Foram analisadas a forma de identificação, relacionamento, diversidade de formas de tratamento, aproximação e resistência frente ao outro considerando a dinâmica relacional dos pares- criança-criança, sem e com mediações de adultos, bem como, como o modelo adulto se mostra em relação ao relacionamento com as crianças.

Evidenciou-se, por meio das análises das observações, dentro dos dois Centros de Educação Infantil, a diferença enfática entre o relacionamento dos adultos, a maneira de abordar as crianças, seus comportamentos, em relação a diversidade das crianças dentro da sala de aula. Existe sim, tanto na Instituição I, como na Instituição II, uma diferença de tratamento das crianças, onde, a questão do que é tipo como esteticamente belo e padrão tem maior atenção e preferência, e os demais são tratados de maneira diferente, em grande medida com muita hostilidade, culpabilização da criança, da família e de todas outras variáveis, nunca condicionadas as relações postas em tal ambiente, muito menos em relação as ações do mundo adulto.

Tais análises são extremamente necessárias visto que nos constituímos enquanto seres sociais, assim, dotados de personalidade, por meio do outro, de nossa inserção e dos nossos relacionamentos no palco das sociedades em que estamos inseridos.

*Gustavo (branco), o menino esteticamente com características angelicais fica em uma posição mediana nos blocos, mesmo conversando e sendo muito socializado com os meninos do final do bloco, sempre tem um olhar carinhoso direcionado ao mesmo. Já, Karolína (branca), Giovana (branca) e Ana (branca) ganham maior atenção e olhar da professora (as esteticamente que atendem ao padrão social e são mais bem cuidadas, possuem materiais mais organizados, roupas mais limpas, ficam mais próximas a professora). (Registro de 30 de novembro de 2015).*

*Breno (não branco) não para na sua carteira no desenvolvimento da atividade, a professora chama a atenção dele e ele não atende, então ele começa a pegar as folhas de atividades dos outros alunos. Isabela (branca) começa a chorar e toda a situação causa um desconforto na sala. Assim, a professora aos berros diz: “senta agora, não atrapalhe os seus colegas, se você não quer nada com nada, quer fazer o papel de palhaço da sala ninguém está achando graça, senta agora e não vai mais fazer atividade nenhuma”. Retira a atividade abruptamente da criança e as outras crianças ficam bastante assustadas, a professora leva Isabela (branca) para a sua mesa e conversa com ela não dando para escutar, acalma a menina com muitos afagos e demonstrações de carinho, com os meninos que ficam próximos de Breno, continua bastante ríspida, nem mesmo atendendo quando a chamam, visto que quando terminou sua atividade, Kaike (negro) a chamou e ela não atendeu, a atendente, então, pegou a sua atividade e levou na mesa da professora e fez isso com os demais alunos. (Registro de 07 de dezembro de 2015).*

*Julia, durante a atividade consegue pegar um pote de cola branca, faz uma “carta” para a professora e entrega para ela.*

*Como o papel estava cheio de cola, a professora pega ela e diz:*

*- Pra que este desperdício Julia? Por isso que não pode deixar a cola com vocês, não dá nem pra abrir.*

*Pega então a “carta” rasga e joga fora na frente da criança.*

*A menina volta para a sua carteira, ao fundo da sala, em silêncio. (Registro de 02 de dezembro de 2015).*

Nesta categoria de análise estão presentes conteúdos referentes ao que os modelos presentes dentro do ambiente educacional, principalmente professoras, passam para as crianças enquanto juízo de valores, da concepção do certo e errado, da inserção de regras de convívio no mundo social, principalmente no que se diz respeito aos comportamentos dos alunos e das questões que são estabelecidas entre os alunos e as mediações que são realizadas ou a ausência das mesmas.

Tornou-se nítido, diante dos excertos de observações destacados dentro desta subcategoria de análise, que a personalidade racista apresenta um ambiente facilitador para se desenvolver e se estruturar à medida que, as relações interpessoais que ali são estabelecidas tanto no relacionamento adulto-criança, como no relacionamento criança-criança, há diferenças significativas da maneira do olhar e do cuidado realizado dentro das duas realidades observadas. Há uma evidente valorização do mundo branco e do belo imerso nos padrões sociais de uma sociedade ancorada nos preceitos da hierarquização das “raças” ao qual o branco se apresenta enquanto padrão.

*Terminada a atividade, as crianças foram preparadas para a hora do jantar, após comerem a janta, voltaram para a sala e brinquedos, que ficam dentro da sala e próprios para a idade, foram dados para as crianças para que elas pudessem brincar até que seus pais e/ou responsáveis chegassem.*

*Os brinquedos que são disponibilizados são: bonecas (sem nenhuma diversidade) do tipo bebês e também do tipo Barbie, todos com um estereótipo só: brancas, loiras, magras; carrinhos, caminhões, dinossauros, bichos diversos em miniatura, jogos de panela e chá.*

*Este foi o momento que consegui ficar mais próxima das crianças, as crianças puderam ficar soltas no chão da sala, foram de organizando em grupos de interesse. As meninas em sua maioria ficavam com brinquedos do mundo do cuidado, como preparo de alimentos e cuidados com bebês, na famosa brincadeira de mamãe e filhinha. Já os meninos ficavam mais imersos nos demais brinquedos, ficando em mundos diversos (Registro de 23 de março de 2016).*

Segundo os relatos destacados, salienta-se como os alunos são corrigidos, os modelos que estão disponíveis e o porquê muitas vezes comportamentos indesejáveis são mantidos,

visto que, como já analisado na subcategoria referente as dimensões arquitetônicas, fica evidente que são disponibilizadas formas de tratamentos diversos, alguns são paparicados, acariciados, elogiados, enquanto outros apenas são lembradas quando realizam alguma ação/atividade tida como inadequada. Teve-se, assim, portanto, a pretensão de evidenciar a forma com que as questões psicossociais vivenciadas neste ambiente. Foi possível corroborar, diante das análises propostas acima, bem como, do olhar para as outras subcategorias que se interrelacionam, que a formação da personalidade racista das crianças, visto que, o olhar da pesquisa está envolto em tal questão, fica potencializado pela dinâmica das relações que são propostas e disponibilizadas nos cenários analisados.

Portanto, evidenciamos que os relacionamentos interpessoais não ocorrem de uma maneira igualitária para todas as crianças, bem como, que os conflitos emanados na dinâmica das relações das crianças nem mesmo são trazidos para o campo das reflexões para que possam potencializar as aprendizagens múltiplas, como temos como fundante e essencial diante da proposta da Educação Infantil. Além do olhar para atividades mecanicistas, temos, ainda, a configuração de diferenciação da forma de tratamento apresentado dentro das realidades analisadas. Evidenciamos que olhar para os relacionamentos interpessoais faz-se como fundante para identificar o quanto as instituições educacionais favorecem ou não a formação da personalidade racista. Diante do contexto de nossas análises, visualizamos que ambas instituições promovem, na dinâmica relacional, condições e formas de tratamento diversas, assim como, a não promoção de reflexões diante dos conflitos, que favorecem a formação da personalidade racista.

## **5.7. Práticas pedagógicas**

*Após as atividades realizadas na lousa, a professora entregou uma folha da apostila que os alunos acompanham já na Educação Infantil, e que toda a rede municipal tem acesso a mesma, na qual a atividade pedida era para desenhar a família. Após entregar esta atividade, que a professora já havia colocado o nome antes de entregar, a mesma, conversou com as crianças para explicar o que era para ser feito na folha que estavam com elas. Falou sobre a importância da família, perguntou para as crianças com quem elas moravam, as crianças iam falando e ela ia perguntando coisas específicas da família de cada aluno. Não foi possível identificar o que todas as crianças falavam, porém, a maioria das crianças conviviam apenas com as suas mães, algumas relatavam a presença de padrastos e avós, tendo mais a ideia de família como aqueles que coabitam, a figura dos pais era pouco ressaltada. Então foram entregues os lápis de cor para que as crianças pudessem realizar as atividades, os lápis de cor eram entregues pela professora e pela atendente que a acompanhava na sala, a escolha não era*

*da criança, observei atentamente e percebi que de acordo com a cor da criança a professora/atendente entregava o lápis de cor, quem era branco tinha acesso ao famoso “cor de pele” que se caracteriza como um tom de rosa e os não-brancos recebiam o marrom. (Registro de 27 de novembro de 2015).*

Nesta categoria temos as análises provenientes dos conteúdos pedagógicos desenvolvidos no decorrer das aulas observadas nas duas salas das duas instituições de Educação Infantil.

Tal categoria emergiu como categoria de análise à medida que, considerando que desde o ano de 2003 com a lei nº 10.639, têm se pensado em novas práticas que levem em consideração o processo multicultural que está ancorado a nossa estruturação social, de acordo com a temática deste estudo. Preocupado em identificar elementos psicossociais para a formação da personalidade racista, dentro de instituições educacionais essa categoria se faz fundamental. Assim, evidenciou-se que olhar para as práticas pedagógicas seria primordial para, em conjunto com as outras categorias de análise, identificar elementos educacionais que pudessem romper ou perpetuar com a primazia dos conteúdos hegemônicos.

*Com o término da atividade das frutas, a professora começou a conversar com as crianças sobre as diferentes construções das casas. As diferentes formas de casas que haviam, as crianças foram falando como eram as suas casas. A professora foi falando qual a função da casa, contando uma história e as crianças iam intervindo quando tinham algo que queriam falar. Após esta conversa, foi entregue a segunda atividade para as crianças, esta atividade pedia para as crianças circulassem, entre as muitas formas distintas de construções de casas: casa de tijolo, de madeira, de folhas, apartamento, as crianças deviam circular a que mais fosse similar a sua casa. Muitas crianças não circularam a casa que realmente estava de acordo com a sua realidade, a professora mostrou para elas que não seria a correta, porém as crianças ainda mantiveram as suas escolhas. Mais uma oportunidade de significar os conteúdos vindos das crianças se fez perdido. Contando com a realidade do bairro circundante em que as crianças residem, as casas são, em sua maioria bastante simples, mas muitas crianças circulavam as casas de dois andares. Qual é o real significado desta identificação das crianças? Levando em consideração a situação socioeconômica que as famílias da região estão inseridas.*

*A professora chega perto de Fábio e aponta que o menino tinha circulado a casa de dois andares. Então ela diz:*

*Fábio sua casa é assim mesmo?*

*Fábio (não branco) – Sim tia, é assim minha casa.*

*Logo, Gustavo (branco) que estava perto aponta para a casa e diz: a minha também tia, com uma escada muito grande.*

*As crianças realizaram esta atividade de maneira relativamente rápida e com o fim desta atividade foi dado para as crianças peças de montar. (Registro de 30 de novembro de 2015).*

Considerando que, em 2015 e em 2016, anos dos registros, o documento norteador para a Educação Infantil consistia nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), temos neste documento que as propostas pedagógicas dentro das instituições de Educação Infantil deveriam estar ancoradas em:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2010, p. 23).

Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade (BRASIL, 2010, p. 28).

Assim, obtivemos dados, tanto na Instituição I, como na Instituição II, que, nos mostram que, dentro do tempo em que as observações foram realizadas, em nenhum momento houve uma intervenção relacionada a busca pelo olhar para as diversidades. Não ocorreu a leitura de um livro, alguma atividade que permeasse o olhar para a identidade das crianças, nem mesmo intervenções quando algo pertinentes e possível de uma intervenção em favor do reconhecimento das diversidades tivesse acontecido. As instituições mesmo sendo de educação infantil, em que o brincar se estrutura como ferramenta principal do desenvolvimento de todas as atividades, tem-se como analisado na categoria brincadeiras, o brincar apenas como passatempo e prêmio por comportamento, e, as atividades pedagógicas são vivenciadas como atividades extremamente metódicas e escolarizantes. Incorporar a leitura e a escrita por meio de um processo mecânico e sem significado, deixando de lado todas as outras possibilidades que envolvem a Educação Infantil enquanto etapa da educação permeada pelas múltiplas aprendizagens em sua multiplicidade de formas.

*... a professora foi até as atividades da apostila verificar quais atividades ainda tinham que ser realizadas, escolheu duas delas para serem desenvolvidas no dia. A primeira dizia respeito a colorir frutas da cor que elas são realmente, a professora explicou para cada aluno individualmente quando estes eram chamados a sua mesa onde ela havia acabado de escrever o nome da criança. A atividade foi complexa para muitas crianças, mesmo a atendente facilitando a atividade e até mesmo retirando a lógica da atividade das crianças identificarem as cores das frutas, à medida que a atendente dava o lápis da cor certa para as crianças. Esta atividade demorou um certo tempo para ser concluída e muitas crianças foram hostilizadas por realizarem uma pintura “mal feita”.*

*Ao longo das atividades as crianças se socializavam bastante, realizavam um pouco a atividade e logo voltavam a conversar, se debruçavam nas mesinhas umas das outras, enquanto a atendente estava em*

*um bloco, o outro estava bloco se socializava. Como a professora estava realizando outras atividades em sua mesa, quando o barulho ficava mais alto ela focava nos alunos que eram, para ela, tidos como os de mal comportamento, chamando os nomes dos mesmos, como o de Breno, Antônio e Fábio. (Registro de 02 de dezembro de 2015).*

*A atividade constava de colar dentro de um prato desenhado na folha de atividade diversos grãos, a atendente trouxe arroz, feijão e macarrão. As folhas de atividades foram entregues para a turma e a atendente foi de mesa em mesa colocando algumas quantidades de arroz de feijão e de macarrão, enquanto a professora também passava de mesa em mesa e passava cola em toda a figura do prato par que as crianças colassem os alimentos cruz. Mais uma vez percebi uma oportunidade perdida de promover nas crianças novas formas de se relacionar com as suas atividades, podendo errar mais, e também aprender mais. (Registro de 07 de dezembro de 2015).*

*[...] as atividades do dia foram planejadas para atender a temática do natal. Portanto, todas as atividades realizadas neste dia, foram relacionadas com os símbolos do natal: Papai Noel, árvore de natal e boneco de neve. [...] As crianças passaram todos os momentos realizando as três atividades que finalizaram o planejamento anual da professora. (Registro de 09 de dezembro de 2015).*

Os excertos destacados acima nos mostram que as práticas pedagógicas dentro das duas salas das duas instituições de educações infantil de onde partiram a análise do material produzido por meio de relatórios de estágio, mostram o quanto a semicultura, enaltecido por Adorno (2010) tem propiciado um colapso na formação cultural. Tal problemática se faz visível na insuficiência do sistema e dos métodos da educação que se permitem serem mais simplistas e mecânicos, deixando de lado o que se apresenta como de maior valor, a formação crítico-reflexiva, desde a mais tenra infância.

Assim, as crianças são formadas por meio de uma tida pseudocultura, que, já se apresenta. Um sistema mecânico e reprodutivista, que retira todo o potencial da infância em prol de uma educação escolarizante cada vez mais precoce, como percebemos com crianças de três e quatro anos. Assim, são impregnados na sociedade, por meio da microssociedade educacional a reprodução de elementos que se fazem prontos, e, já “refletidos”, propagando ideias de um grupo dominante que se satisfaz por meio da dominação da massa através da divulgação, mascarada, da sua ideologia.

*Acomodados na sala de aula, e devidamente organizadas em seus lugares, as crianças foram realizar a atividade que a professora tinha proposto para o dia. A atividade do dia foi a referente a temática da páscoa. As atividades realizadas nos dias de observação mostraram o foco da professora em fazer com que as crianças tenham acesso a construção de palavra, privilegiando o processo de alfabetização por meio de atividades que contextualizam uma temática, mas que pede um comportamento das crianças de utilização das*

*letras, reconhecimento delas, de seus sons, de sua importância na formação das palavras. (Registro de 22 de março de 2016).*

Considerando que a educação está alicerçada em uma formação cultural que agora se converte em uma semiformação socializada na onipresença do espírito alienado, que pode ser tido como o alicerce fundante das desigualdades sociais. Identificando que, de acordo com Adorno (2010) a formação compreende a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Nos dias atuais, a cultura se apresenta não como um instrumento de emancipação, mas sim, como um instrumento de valor permeado pelos elementos desta semicultura que são disponibilizados por aqueles que comandam, facilitando assim, que o racismo seja perpetuado e disseminado, cada dia mais, de maneira mais velada, tendo a escola como um campo fundante de discriminação e perpetuação da aprendizagem de uma sociedade desigual. Partimos desta formação que nos é dispensada, a que se alicerça na semicultura socializada que favorece a manutenção da alienação, distante de quaisquer mudanças propagando rótulos, preconceitos, discriminações concebidas como fenômenos naturais.

*Após este momento, a professora foi pegar na sala dos professores/coordenação, o balde com as pecinhas de montar. Levadas para a sala, as pecinhas de montar foram distribuídas para as crianças para que novamente pudessem ser realizadas atividades junto com a professora. A atividade do dia foi a de reconhecimento dos numerais, onde as crianças pintavam os numerais pedidos. Como existe um tempo para utilizar as peças de montar, pois é dividida por todas as salas, as peças foram recolhidas sem todas as crianças realizarem as atividades, então, as crianças que já haviam finalizado as atividades foram levadas para brincar fora da sala, enquanto as que não haviam realizado ficaram na sala para que pudessem realiza-la. (Registro de 05 de abril de 2016).*

Diante do pressuposto teórico deste estudo, compreendemos que as práticas observadas dentro destas instituições, favorecem a perpetuação do sistema de dominação e segregação ao qual o racismo, e, por conseguinte, a formação da personalidade racista se faz alicerçada. Portanto, é preciso superar a concepção idealista e individualista de emancipação (enquanto autonomia do indivíduo) e ampliá-la a toda a sociedade, a fim de construir, coletivamente, um conhecimento objetivo que supere a instrumentalidade e fragmentação científica, sendo possível, assim, desvelar os mecanismos de dominação e de alienação social. Assim identificamos a educação para emancipação, discutida pelo autor, como o ponto fundante das mudanças da nossa sociedade e para a dissolução do racismo.

Salientamos que a postura dos professores deve ser tida como essencial para as mudanças das patologias sociais. Como nos apresenta Libâneo (1990), a ação de ser docente

deve ser compreendida como um ato político, pois, são ações realizadas no contexto das relações sociais onde se manifestam tais interesses. Assim, o compromisso ético-político é uma tomada de decisão frente aos interesses sociais em jogo na sociedade. Para lutar, portanto, contra a formação da personalidade racista, por meio dos aparatos psicossociais promovidos no ambiente escolar, o professor precisa se posicionar consciente e explicitamente, do lado dos interesses da população majoritária da sociedade, ele deve inserir a sua atividade profissional – ou seja, sua competência técnica – na luta ativa por esses interesses: a luta por melhores condições de vida e do trabalho e a ação conjunta pela transformação das condições gerais (econômicas, políticas, culturais) da sociedade.

*Com a sala arrumada novamente, a professora organizou, como no dia anterior, a mesinha de atividades no fundo da sala, para realização de atividade. A professora pediu, mais uma vez para a atendente distribuir massinha de modelar para as crianças enquanto chamava as duplas para realizar a atividade do dia. A atividade do dia era referente à identificação de cor e de tamanho, novamente com a figura do coelho da páscoa. (Registro de 23 de março de 2016).*

*Ao finalizar o vídeo, a sala foi novamente arrumada em sua estrutura normal. As carteiras enfileiradas em duplas. Após o vídeo da páscoa, aleatoriamente a professora escolheu uma historinha para ser passada para as crianças, visto que ela havia preparado todo um momento para a “hora do cinema”, a história escolhida foi a dos três porquinhos. As crianças não se atentaram por muito tempo a história ficando bastante dispersas.*

*Com a sala arrumada novamente, a professora organizou, como no dia anterior, a mesinha de atividades no fundo da sala, para realização de atividade. A professora pediu, mais uma vez para a atendente distribuir massinha de modelar para as crianças enquanto chamava as duplas para realizar a atividade do dia. A atividade do dia era referente à identificação de cor e de tamanho, novamente com a figura do coelho da páscoa.*

*Em mais um dia de observação, a mesma rotina se estabeleceu, sendo assim, as crianças ficaram sendo mediadas pela atendente enquanto as duplas realizavam a atividade com a professora. (Registro de 23 de março de 2016).*

*As atividades do dia se iniciaram com a professora escrevendo no quadro negro um cabeçalho, onde ia escrevendo procurando que as crianças identificassem as letras que compunham as palavras, de acordo com uma metodologia extremamente tradicional, que se baseia no método fônico. Algumas crianças conseguiam responder as solicitações da professora, outras não conseguiam e simplesmente ignoravam a atividade proposta, enquanto outras apenas reproduziam sons e letras aleatórias. (Registro de 04 de abril de 2016).*

*Após a acomodação das crianças, a professora iniciou as atividades do dia. A primeira atividade proposta no dia foi uma atividade xerocopiada onde era pedido para que as crianças escrevessem: nome, as cinco primeiras letras do alfabeto, do A ao E, e, os cinco primeiros números, 1 ao 5. O*

*estoujo das crianças foi entregue para as mesmas para que elas pudessem realizar a atividade. Também foi entregue para as crianças os crachás onde os nomes das crianças estão escritos e serve de modelo para que elas escrevam seus nomes na folha de atividade. A atividade foi realizada com um tempo razoavelmente médio, e mais um tempo foi utilizado para que as crianças pudessem pintar a figura que estava junto na atividade. (Registro de 08 de abril de 2016).*

Cabe observar que, diante do resgate histórico referente a formação docente no território brasileiro, devemos considerar a importância da existência das leis n. 10.639/2003, e, n. 11.645/2008, configurando-se uma conquista para uma sociedade em prol de iguaides diante das diversidades que a estruturam desde a sua invasão, visando aportes legais para a estruturação de uma educação antirracista.

*Finalizado este início da aula, a professora começou a introduzir o assunto da atividade da apostila que seria desenvolvido no dia. Neste dia o tema foi higiene. Então a professora conversou com eles sobre quais eram os produtos de higiene, pedindo para que eles falassem deles e para que eles servissem, dos utensílios que usamos para nos limpar, toda a conversa era mediada por ela. Após a conversa a professora explicou passo a passo como as crianças deveriam fazer a higiene do seu corpo, no banho e como deveriam fazer a higiene da sua boca, na escovação dos dentes. Com este momento da aula finalizado, foi entregue para as crianças a folha de atividade, onde elas deveriam desenhar em cima da escova de dente o creme dental e pintá-lo. As crianças tiveram um pouco de dificuldade para desenharem o creme dental, mas com o modelo que a professora desenhou na lousa, esta atividade foi facilitada para elas. Este dia estava presente a criança com necessidades especiais. Assim, a atendente especializada fica, a todo momento, junto com a criança, privilegiando o seu desenvolvimento, realizando um trabalho muito íntimo com a criança, mediado pela professora, a criança realiza, a sua maneira, todas as atividades da sala e todos os processos de socialização são promovidos. A atividade durou um certo tempo e todos a realizaram. (Registro de 04 de dezembro de 2015).*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que houve um avanço com o advento das leis n. 10.639/2003, n. 11.645/2008, abrindo possibilidades na história nacional ensinada nas escolas, de ser reescrita e nela ser incluída o protagonismo das populações indígenas na construção de nossos antepassados e de nossa realidade atual. A lei, de acordo com o que vemos diante dos dados analisados, não é garantia de que esse ensino realmente irá acontecer e que o professor, será formado de acordo com as necessidades para que uma prática significativa diante da temática seja produzida, bem como, que terá os meios necessários para informar aos seus alunos os conhecimentos sobre concernentes a lei.

Ao levarmos em consideração a produção de Adorno (2005), por uma educação contra a barbárie, identificamos a importância de seus escritos ao apresentar como essencial o olhar com maior clareza para a relevância do processo educacional que não se faz como salvação da humanidade, mas trabalha com aparatos que podem levar a consciência da importância da formação para a cidadania, assim, potencializar uma educação antirracista. A proposição colocada pelo autor diz respeito a atos anticivilizatórios produzidos nas sociedades historicamente, como a escravidão, esses, por sua vez, são concebidos como naturais, tolerados pela civilização e a comunidade escolar se torna partícipe ao perpetuar tais procedimentos. A falta de respeito, amor ao próximo, discriminação, preconceito, indiferença diante o sofrimento alheio, diferenças culturais, religiosas e “raciais” são alguns dentre inúmeros indícios de barbárie que fazem parte do cotidiano social e certos contextos formativos.

Para Adorno, portanto, a educação deve ser concebida como o elemento que privilegie que as barbáries não sejam potencializadas dentro da sociedade. A educação, então, é posta como preventiva ao retorno/propagação da barbárie. Repassa aí o tipo de ser humano que o sistema atual forma, gera e reflete sobre que tipo de interpretações a sociedade disponibiliza para as crianças para que elas possam reinterpretar este mundo. Deve-se, portanto, formar para que a personalidade racista, aprendida socialmente, não seja efetivada. Questiona-se portanto, as determinações sociais, que, por sua vez, privilegiam as desigualdades dentre os sujeitos e assim se apresenta como elementos potencialmente desencadeantes das barbáries. A educação, sendo assim, deve se configurar como uma ferramenta para a emancipação, dirigida a uma autorreflexão crítica.

De uma forma geral, a pesquisa teve como pano de fundo identificar de aspectos

relativos a concepções das infâncias em relação com a educação por meio dos escritos da sociologia da infância. Assim, buscou por identificar como a criança enquanto categoria social, geracional permanente se faz ancorada e em relação com outras categorias sociais, especialmente, a categoria social “raça”. Assim a relação entre criança-“raça” apresenta-se como essencial para se pensar em uma educação antirracista. Ao contextualizarmos todo o processo de discriminação e desigualdades vivenciados pelos povos negros dentro da estrutura da sociedade brasileira torna-se urgente empreender rumo a uma educação antirracista.

Todas as discussões foram permeadas considerando as contribuições da sociologia da infância que coloca as crianças como coprodutoras da sociedade e não como um vir-a-ser. Portanto, não como categoria de menor valor a ser tutelada pelo mundo adulto, mas sim como participes e construtoras da sociedade permeadas pelas determinações das mais diversas categorias sociais. Se consideramos como foco central no desvelar das infâncias a sua condição de categoria social que promove a reprodução interpretativa da sociedade, portanto, a escuta das mesmas faz-se necessário e primordial para a construção de uma educação antirracista.

Nosso percurso permitiu identificar, por meio da fundamentação teórica abordada, que as condições sociais das crianças, no contexto formativo, atendem a um ideal voltado para a cristalização da hierarquia autocêntrica. Essa por sua vez, é proposta por aqueles que se constituem como forças hegemônicas e promovem uma educação eurocêntrica ancorada por preceitos autocêntrica unilaterais.

Perante esta realidade, tornou-se evidente o quanto as escolas devem se emancipar, em termos de ideologias, pois são componentes da sociedade e atendem aos seus interesses. As práticas pedagógicas no contexto educativo podem promover a dignidade, no desenvolvimento do percurso das crianças e não só para algumas. É preciso, portanto que a educação contextualize o histórico das barbáries, aqui em especial o longo percurso da escravização. Esse período emana marcas dilacerantes até os dias atuais, para que assim, a educação antirracista seja promovida por meio de uma educação de contextualização cultural com voz e vez para as crianças para que elas, por meio de uma educação sociocultural, possam ter aparatos para reinventar seus desígnios subjetivos objetivadas.

Não houve muita facilidade em se encontrar publicações com tais determinações, e, mesmo os artigos, a maioria deles são provenientes de pesquisas de mestrado. Como um todo, torna-se nítida a necessidade de se questionar tal realidade, à medida que, os estudos elencam

variáveis muito parecidas para elucidar o porquê de o racismo apresentar-se como fundante de nossa sociedade desde a mais tenra infância. A escolha dessas publicações foi permeada pela relevância temática no contexto das crianças na educação infantil. Sendo assim, os estudos escolhidos flertaram com as hipóteses elencadas na presente dissertação. Essas hipóteses visibilizam as instituições escolares como ambientes potencializadores, não únicos, porém copartícipe, de formações múltiplas que em si favorecem a reprodução de aspectos da sociedade na formação da personalidade racista.

Assim, as pesquisas mostram indícios de que a formação da personalidade racista acontece desde muito cedo, sendo vista e sentida pelos sujeitos objetivamente, principalmente aqueles que sofrem com o racismo. As instituições escolares têm um papel preponderante para a disseminação desta personalidade, à medida que reproduzem toda a condição de subalternização e discriminação das crianças negras, seja de forma implícita ou explícita. Portanto, em se tratando das questões étnicas e “raciais” pode-se dizer que as instituições escolares produzem uma educação/formação às avessas, pois fogem do seu principal propósito, qual seja, dirimir todo e qualquer sofrimento humano através do esclarecimento promotor de uma autonomia que emancipe o sujeito, em termos kantianos. Do contrário, a presente pesquisa (dissertação) não seria pertinente.

## REFERÊNCIAS

### Fontes

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

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394. LDB. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990.** ECA -Estatuto da Criança e do Adolescente.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Comitê Nacional para preparação da participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.** Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.639, de janeiro de 2003.** D.O.U de 10/01/2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC/SECAD/SEPRIR, 2004.

### Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. As relações étnico-raciais e a sociologia da Infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida (Org). **Educação infantil: igualdade racial e diversidade.** São Paulo: CEERT, 2012.

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 119-138, 1995.

\_\_\_\_\_. **De la relación entre sociología y psicología.** Barcelona: Ediciones Paidós, 1991. (Obra original publicado em 1955).

\_\_\_\_\_. Educação após Auschwitz. In ADORNO, Theodor Wiesengrund, **Palavras e sinais: modelos críticos 2.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995 (Obra original publicado em 1967).

\_\_\_\_\_. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**, v.56, n.10, p.388-412, 1996. (Obra original publicada em 1959).

\_\_\_\_\_. Capitalismo tardio ou sociedade industrial? In Gabriel Cohn (Org.), **Theodor W. Adorno (seleção de textos)**, Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1994. (Obra original publicada em 1968).

\_\_\_\_\_. **La revisión del psicoanálisis**. Madrid: Taurus Ediciones, 1971. (Obra original publicado em 1946)

\_\_\_\_\_. Sobre a relação entre Sociologia e Psicologia. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Ensaio sobre Psicologia Social e Psicanálise**. São Paulo: Unesp, 2015. (Obra original publicada em 1955).

\_\_\_\_\_. Pós-escrito. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Ensaio sobre Psicologia Social e Psicanálise**. São Paulo: Unesp, 2015. (Obra original publicada em 1966).

\_\_\_\_\_. Observações sobre política e neurose. In T. W. Adorno, **Ensaio sobre Psicologia Social e Psicanálise**. São Paulo: Unesp, 2015. (Obra original publicada em 1954).

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006

ADORNO, Theodor Wiesengrund; SIMPSON, Georges. Sobre música popular. In: COHN, Gabriel (org). **Theodor W. Adorno – Sociologia**. São Paulo: Ática, p. 115-146, 1986.

\_\_\_\_\_. **Estudos sobre a Personalidade Autoritária**. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; FRENKEL-BRUNSWIK, Else.; LEVINSON, Daniel Jacob; SANFORD, Nevitt. **The Authoritarian Personality**. New York: Harper and Brothers, 1950. [Ed. Bras.: Estudos sobre a personalidade autoritária. São Paulo: Editora Unesp, 2019.]

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Gestão da Educação e a Formação do Profissional da Educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação: impactos, perspectivas e compromissos**. 3ª ed. São Paulo: CORTEZ, 2001, v. 1, p. 193-212.

ARAÚJO, Denise Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide de Almeida. Políticas Educacionais: refletindo sobre seus significados. **Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun., 2010.

ARENDT, Hannah. Reflexões sobre Little Rock. In: **Responsabilidade e julgamento**. Ed. Jerome Kohn. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

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

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas e GEBRAN, Raimundo Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: AVERCAMP Editora, 2006.

BRAVO, Sierra. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios**. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CHAGAS, Conceição Corrêa. **Negro uma identidade em construção** – dificuldades e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 1996.

CORSARO, William. Teorias sociais da infância. In: \_\_\_\_\_. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, p. 41-56, 2011.

\_\_\_\_\_. A estrutura da infância e as reproduções interpretativas de crianças. In: \_\_\_\_\_. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, p. 17-40, 2011.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Revista Temas em Psicologia**, v. 4, n. 3. Ribeirão Preto. p. 47-70, 1996.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. Jogando verde e colhendo maduro: historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da cultura Afro-Brasileira. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 6, n. 3, dez. 2013, p. 92-107.

COSTA, Hilton. Formação de professores: por um novo olhar da história e cultura afro-brasileira. In: PINHEL, André; COSTA, Hilton; SILVEIRA, Marco Silva da (Orgs.) **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados**. Ponta Grossa/PR: Ed. UEPG, 2011.

DAUSTER, Tania. Um saber de fronteira: entre a antropologia e a educação. **Texto Apresentado na 26ª Reunião da Anped**, 2003.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Lisboa: Guimarães Editores LTDA, 1989.

DIAS, Amália. **Entre a posição de apóstolo e a condição de trabalhador: a profissionalização do magistério de ensino secundário (1931-1946)**. 32ª Reunião Anual da Anped, 2009.

DUARTE, Newton. Vigotski e a Pedagogia Histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr, 2013.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUfba, 2008.

FEITOSA, C. F. J. “Aqui tem racismo!”: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras. 2012. **Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas**. Campinas, 2012.

FERREIRA JR. Amarílio; BITTAR, Marisa. A Ditadura Militar e a Proletarização dos Professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez., 2006.

FREUD, Sigmund. Psicologia das massas e análise do eu. In: Sigmund Freud, Obras Completas: **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos** (1920-1923), vol. 15, p. 9-101). São Paulo: Companhia das Letras, 2011. (Obra original publicada em 1921).

\_\_\_\_\_. O futuro de uma ilusão. In: Sigmund Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, **Obras Completas de Sigmund Freud**, vol. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Obra original publicada em 1927).

\_\_\_\_\_. O mal-estar na civilização. In: Sigmund Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, **Obras Completas de Sigmund Freud**, vol. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Obra original publicada em 1930).

GATTI, Bernardete; BARRETO, E.S.S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In.: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 79-108.

GOMES, Jerusa Vieira. Socialização: um problema de mediação? **Psicologia-USP**, São Paulo, v.1, n.1, p. 57-65, 1990.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

GREETZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: \_\_\_\_\_. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989, p.13-41.

GOMIDE, Ana Paula de Ávila. Psicanálise e Teoria Social à Luz da Teoria Crítica de Theodor W. Adorno. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.31 n.1, p.120 -133, 2011.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba – MG e suas contribuições para a formação docente. **Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas**, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2011.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Africanidades e brasilidades: desafios da formação docente. **Revista de Estudos Anti-utilitaristas e Pós-coloniais**, v.02, n.01, p.93-108, 2012.  
HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n.55, novembro, 2001.

HONORATO, Tony Honorato; NERY, Ana Clara Bortoleto. A educação do corpo na formação de professores na Escola Normal Paulista (1890-1931). **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 38, n. 104, p. 33-48, jan.-abr., 2018.

Horkheimer, Max; Adorno, Theodor Wiesengrund. Indivíduo. In Max Horkheimer; Theodor Adorno, **Temas Básicos da Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973a. (Obra original publicada em 1956).

Horkheimer, Max; Adorno, Theodor Wiesengrund. Sociologia e investigação social empírica. In: Max Horkheimer; Theodor Adorno, **Temas Básicos da Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973b. (Obra original publicada em 1956).

JAY, Martin. **A imaginação dialética** – História da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas (Org.). Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. Seminário Internacional OMEP. **Infância** – Educação Infantil: reflexões para o início do século”. Brasil, jul. 2000.

KUHN, Thomas S. (1962). **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné, Melanésia. São Paulo: Ebril cultural, 1978.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, p. 43-44, 1992.

MATOS, Patrícia Ferraz. “Raça”, miscigenação e preconceito: Desafios actuais perante a evolução do pensamento social (e racial e nacional) brasileiro. In: CAHEN, Michel; MATOS, Patrícia Ferraz. **Portuguese Studies Review**. New Perspectives on Luso-Tropicalism novas perspectivas sobre o luso-tropicalismo. v. 26, n. 01, p. 273-298, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 9-29.

MOTTA, Flavia; PAULA, Claudemir. Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p.1-18, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada/[Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, em 5 nov. 2003.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; GUIMARÃES, Daniela (orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, p. 243-268, 2002.

MWEWA, Christian Muleka; Pinto, Sandra Maria Eugenia; Bispo, Silvana Alves da Silva. Mediações étnico-raciais no contexto da educação infantil em Três Lagoas/MS: um estudo de caso. **Zeros-a-Seis**, v.18, n. 33, p. 65-82, 2016.

MWEWA, Christian Muleka; RANDO, Juliana Silva; AMARAL, Renata Ariana; MELLO, Wilma de Carvalho. Implicações étnicas e práticas pedagógicas na educação infantil em Três Lagoas, MS. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 3, p. 86-98, 2017.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Sociologia da infância, raça e etnografia: intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 413-440, 2015.

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.02, p.209-226, 2010.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História [online]**, v.28, n.2, p.143-172, 2009.

PINHO, Vilma Aparecida de; SANTOS, Suelen Lima dos. Um estudo sobre crianças negras no contexto da educação infantil. **Revista Fac. Educ. (Universidade do Estado de Mato Grosso)**, v.22, n. 2, p.81-98, jul./dez., 2014.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.777-792, set./dez. 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e educação inicial. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 22-34, maio 1991.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 58-65, fev. 1996.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14 n. 40 Rio de Janeiro Jan./Abr., 2009.

SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. Educação no Regime Civil-Militar (1964-1985) no Brasil e a Teoria do Capital Humano. Jornada do Histedbr, 2013.

SCHWARZ, Roberto. Que horas são? São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo [online]**, v.13, n.26, p.32-55, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes, p. 17-39, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, N.; PINTO DE CARVALHO, M.; VILELA, R. A. T. (org.). **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SANTANA, José Valdir Jesus de; DIAS, Joanne Oliveira; PEREIRA, Reginaldo Santos; CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. “Eu tenho vergonha em dizer que sou negra, ninguém gosta, né”? As crianças e as relações étnico-raciais em Itapetinga-BA. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 12, n. 28, p. 323-346, jan./mar. 2019.

SANTIAGO, Flávio. Creche e racismo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 441-460, 2015.

SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educ. rev. [online]**. v.31, n.2, p.129-153, 2015.

SANTOS, Jussara Nascimento. Preconceito racial em foco: uma análise das relações estabelecidas entre crianças negras e não negras. **Dissertação de mestrado: Programa de estudos pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade**, São Paulo, 2013.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 61-88, maio. /jun./ jul./ ago., 2000.

TELLES Edward. **Racismo à brasileira: uma perspectiva sociológica**. Editora Relume Dumará, Rio de Janeiro, 2003.

TRINIDAD, Cristiana Teodoro. Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil. 2011. 221 f. **Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, São Paulo, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Vigotski, Lev Semyonovich. **Quarta aula: o problema do meio na pedologia**. Psicologia USP, v.21, n.4, p.681-701, 2010. (Original publicado em 1935).

ZAMORA, José Antonio; MAISO, Jordi. Teoría Crítica del antisemitismo. Constelaciones: **Revista de Teoría Crítica**, n 4. p. 133 -177, 2012.

ZAMORA, Jose Antonio. Th. W. **Adorno - pensar contra la barbarie**. Madrid: Editorial Trotta, 2004.