

O PRECONCEITO E A LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jully Fortunato Buendgens¹
Thaís de Oliveira Vieira²
Izadora França Wiese³

Resumo: Este artigo trata do relato de um projeto de extensão universitária que teve como proposta oferecer formação continuada aos professores de escolas públicas tendo como foco o preconceito na literatura infantil. Para tanto, foram realizados cinco encontros em duas escolas da rede municipal de ensino. A avaliação do projeto ocorreu a partir da aplicação de um questionário no último encontro de cada formação. O preconceito é um fenômeno que tem origem nas relações sociais e é produto da vida cotidiana em especial modo das desigualdades no acesso aos recursos culturais produzidos ao longo de nossa história. A experiência desta extensão nos mostra que o preconceito é um tema de grande interesse dos professores da educação básica, mas que ainda temos um longo caminho pela frente no sentido de superar práticas alienadas. A maior parte dos professores afirmaram não possuir preconceitos, o que diante de discussões contraditórias, denunciou a falta de clareza e reflexão pessoal a respeito da construção histórica dos preconceitos de cada indivíduo. Pois, embora não seja possível extinguir os preconceitos de nossa sociedade, tomar consciência deles, é um primeiro passo para eliminar ou ao menos combater a discriminação decorrente deles. Com isso, abordar temáticas promotoras de conflitos é um desafio para a escola, mas também uma necessidade que se mostra cada vez mais urgente.

Palavras-chave: formação continuada, preconceito, literatura infantil.

Abstract: This article refers to a university extension report that proposes to offer a continuous formation to public school teachers, focusing prejudice in children's books. Five meetings were held in two municipal schools. An evaluation of the project made from the application of a questionnaire in the last meeting of each formation. Prejudice has been a phenomenon originated from social relationships and it has been a day-by-day product, especially because of inequality in the access of cultural resources produced along our history. This extension experience has shown that prejudice has been a theme of great interest to basic education teachers, but still there is a long way before surpassing alienated practices. Most teachers affirm they do not have prejudice, showing lack of clearness and reflexion about each person's construction related to prejudice. Tough, even if it is not possible to eliminate prejudice from our society, to become conscious of it has been the first step to eliminate it or, at least, to fight

¹ Psicóloga, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Docente do curso de psicologia da UNIDAVI.

² Graduanda do Curso de Psicologia – UNIDAVI.

³ Psicóloga – UNIDAVI.

against discrimination generated by prejudice. With this, approaching themes that promote reflexion has been a challenge to schools, but also a necessity each time more urgent.

Keywords: continuous formation, prejudice, children's books.

Introdução

Nos últimos vinte anos, normatizações importantes, tanto no cenário mundial quanto nacional, buscam assegurar que a educação seja oferecida à todas as crianças independentemente das diferenças individuais. A Declaração de Salamanca (BRASIL, 2014) elaborada em 1994 na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, foi um marco em relação à inclusão na intenção de garantir que o direito à educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Além disso, o Ministério da Educação – MEC, na última década, vem intensificando medidas tanto para entender esse fenômeno, quanto para combatê-lo. Em 2009 foi publicada uma pesquisa encomendada pelo MEC ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais que divulgou um panorama do preconceito e das atitudes discriminatórias no ambiente escolar. Os dados apontam que o preconceito é uma realidade das escolas públicas brasileiras que envolvem não apenas os estudantes, mas também diretores, professores, funcionários e pais/mães. A discriminação e o preconceito, mesmo estando ligados às diferentes áreas temáticas, tais como gênero, geracional, deficiências, orientação sexual, socioeconômica, étnico-racial e territorial; vêm, em geral, acompanhados de preconceitos similares em relação aos outros aspectos (FIPE, 2009). Isso mostra o que já defendemos há alguns anos, ou seja, a necessidade de pesquisar, discutir e promover formações e políticas nas quais o preconceito seja abordado de forma ampla, considerando-o como uma produção humana que se estabelece nas relações sociais, tendo como base os meios de produção da vida (BUENDGENS, 2014; 2015). Isso não significa dizer que aspectos específicos não devam ser abordados, mas que ao reduzir as discussões nas especificidades de um determinado tema é retirado o foco das origens históricas e sociais do fenômeno. Da mesma forma é preciso ter cautela na sua generalização excessiva para não incorrer ao risco da superficialidade e banalização do tema na qual o preconceito está em tudo sem com isso reconhecermos quando nos deparamos com as atitudes discriminatórias voltadas a um grupo social específico.

A partir de nossa trajetória de pesquisa, vimos a necessidade de ultrapassar as barreiras da academia e levar as discussões sobre o preconceito para dentro dos muros da escola, por meio de um projeto de extensão de formação continuada com professores. De acordo com Vieira (2012, p.167) é papel do professor através do ensino produzir no aluno a compreensão do preconceito como uma objetivação humana, pois “sem a mediação escolar, [...] o aluno não terá condição e disposição de compreender espontaneamente o preconceito para além da sua forma atual anistórica, naturalizada”.

O homem constitui-se em sua humanidade na relação com o outro, pois, desde o nascimento, herda parte da evolução da espécie e da cultura presente naquele momento histórico; dessa forma, as funções psicológicas superiores são construídas no seio das relações entre os homens, sendo o acesso do sujeito ao mundo mediado pelos instrumentos e pelos sistemas simbólicos de que ele dispõe, inclusive a literatura infantil (VIGOTSKI, 2007). Com isso, este artigo tem por finalidade apresentar a prática do projeto de extensão intitulado *PRELITE – Preconceito na escola: a literatura como elemento mediador da ação docente*, desenvolvido em escolas públicas municipais de Rio do Sul.

O projeto ofereceu cursos de formação continuada, tendo em vista a necessidade da reflexão pedagógica, utilizando como temática norteadora o preconceito, a fim de propiciar aos professores do ensino fundamental da Educação Básica a possibilidade de melhorar sua qualificação profissional.

O projeto de extensão aqui apresentado é fundamentado na teoria histórico-cultural, que destaca o papel constituinte da cultura para o desenvolvimento humano, especialmente as produções de Lev Semenovitch Vigotski. Também toma como referência os estudos de Agnes Heller, que compreende o preconceito como uma produção humana que se estabelece nas relações sociais, tendo como base os meios de produção da vida.

O Projeto

O projeto PRELITE surgiu a partir da dissertação de mestrado *O preconceito e as diferenças na Literatura Infantil: Um estudo de caso com base na teoria Histórico-Cultural* (BUENDGENS, 2014) que investiga de que forma o preconceito e as diferenças são abordados na literatura infantil destinada às salas de aulas dos anos iniciais do ensino fundamental pelo

Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Foram selecionadas 14 obras do programa, que abordam o preconceito em suas histórias ou, pela indicação de suas sinopses, apontam a intenção de problematizar as diferenças.

A literatura infantil tem sido um meio cada vez mais utilizado pelos programas educacionais do governo para levar à sala de aula o debate sobre o respeito às diferenças. Esse tema é encontrado no PNLD, que além de livros didáticos, envia às salas de aula os acervos para servirem de referências aos professores e às próprias crianças. Quando realizada em sua função artística, a literatura infantil tem a poder de provocar emoções, dar prazer e modificar a consciência de mundo (COELHO, 2000). Nesse papel, como possibilidade literária, ela se transforma em um importante instrumento de emancipação e ruptura com o que está posto socialmente. Assim, ao comprometer-se com o interesse da criança é transformada “num meio de acesso ao real, na medida em que facilita a ordenação de experiências, pelo conhecimento de história, e a expansão de seu domínio linguístico” (ZILBERMAN, 2003, p.46). De acordo com Buendgens (2014), as obras de literatura infantil, que abordam situações de preconceitos e diferenças podem, em sua realização literária, contribuir para que o leitor crie outros sentidos às situações de preconceito, adotando como referência as próprias experiências.

Ao aliar as discussões sobre o preconceito na literatura infantil com a necessidade de discutir o tema com os professores da educação básica, o Projeto de extensão PRELITE consiste em uma proposta que oferece formação continuada a professores de escolas públicas municipais utilizando os livros disponibilizados pelo Governo Federal.

Os livros que tratam de temas transversais, incluindo o preconceito, não ficam limitados nas fronteiras do conhecimento disciplinar, sendo sua característica principal a de abrir possibilidade ao docente trabalhar a dimensão formativa da educação. Essas obras representam um processo de conquista social, que vêm sendo incorporada nas escolas. Os livros são selecionados com o objetivo de estimular a revisão de valores e fomentar mudanças concretas na postura das crianças em formação (BRASIL, 2012). Os assuntos relacionados aos temas transversais, dentre eles o preconceito, são de extrema importância ao currículo dos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois propõe ações educativas que buscam conduzir a um trabalho pedagógico que extrapole os muros da escola, vinculando-a efetivamente à comunidade.

O preconceito, tema abordado na literatura infantil e em nossa formação, tem origem nas relações sociais e é produto da vida cotidiana decorrente de pensamentos *ultrageneralizados*, ou juízos provisórios, que se configuram, por um lado quando “assumimos estereótipos, analogias e esquemas já elaborados; por outro, eles nos são impingidos pelo meio em que crescemos e pode-se passar muito tempo até percebermos com atitude crítica esses esquemas recebidos, se é que chega a produzir-se tal atitude” (HELLER, 2008, 64).

A partir dessas premissas, o projeto foi desenvolvido por uma professora do curso de Psicologia e contou com a participação de duas estudantes bolsistas do mesmo curso. Oferecido na Secretaria Municipal de Educação de Rio do Sul, sua realização foi possível em duas escolas que promoviam tempos e espaços semanais de formações com toda a equipe pedagógica.

A Prática

Foram realizados encontros semanais entre as professoras orientadoras e as estagiárias durante o ano de 2015. No primeiro semestre, a ênfase desses encontros foi aprofundar teoricamente as temáticas envolvidas com discussões e revisões de literatura, elaborar a formação continuada, analisar obras de literatura infantil, discutir o preconceito no cotidiano de cada integrante e pesquisar notícias relacionadas ao preconceito veiculadas nas mídias para estarmos atualizadas em relação ao que vem sendo discutido para além dos meios acadêmicos. Paralelamente a isso também entramos em contato com a Secretaria de Educação do município, que prontamente acolheu nosso projeto e destinou duas escolas com disponibilidade para realização da formação. É preciso esclarecer que foram indicadas apenas duas escolas, pois nas demais instituições do município não havia um horário específico em que todos os professores estivessem reunidos ao mesmo tempo. As escolas que possuíam esse horário em conjunto para formação e planejamento têm essa organização diferenciada por serem escolas de tempo integral.

Em 2005 começou a ser estruturada no Município de Rio do Sul a proposta de implementação de educação integral a partir dos baixos índices de aprendizagem e do aumento na demanda de crianças e adolescentes envolvidos em situações de risco. Além de espaços e tempos estruturados para os momentos de formação, essas escolas foram apontadas para

aplicação do trabalho sobre o preconceito justamente por receberem um público específico, em que situações de agressividade estavam presentes no cotidiano.

Assim, foram realizadas reuniões com os profissionais responsáveis pelas duas escolas, nas quais explicamos como aconteceria o projeto e conforme a disponibilidade decidimos iniciar os encontros a partir de agosto.

A Escola A oferecia ensino de educação fundamental do primeiro ao quinto ano, possuindo 200 estudantes e contando com 21 professores em seu quadro. Foi fundada em 2012 e localiza-se em um bairro periférico do município. A Escola B, desde 2000 recebe estudantes de educação infantil até o nono ano do ensino fundamental, possuindo aproximadamente 1000 crianças. Apresentando um corpo docente composto por 45 professores.

Inicialmente tínhamos a intenção de oferecer a formação continuada semanalmente, em cada escola, finalizando uma para iniciar outra. No entanto, pela disponibilidade das instituições que utilizavam esse espaço para outras formações e planejamento de atividades, foi necessário realizar encontros quinzenais. Sendo assim, de forma intercalada, a cada semana os encontros aconteceram em uma das duas escolas participantes.

Foram realizados cinco encontros em cada escola, tendo cada um deles um objetivo proposto que se buscou atingir por meio de dinâmicas e discussões a respeito do tema. Os encontros tiveram duração de uma hora e meia e a síntese das atividades é apresentada na tabela a seguir:

Tabela 1: Programa de formação continuada.

Encontros	Tema	Objetivo	Dinâmicas propostas
1	Apresentação	Resgatar a história dos participantes em relação à literatura infantil.	“ <i>Meu personagem é...</i> ”: Desenhar um personagem da literatura infantil que se identifique e posteriormente se apresente por meio do desenho.
2	Estereótipos	Discutir os estereótipos presentes no cotidiano.	“ <i>Notícias populares</i> ”: Distribuir notícias diferentes

			para cada grupo e solicitar que discutam entre si e identifiquem o estereótipo presente no texto.
3	Preconceito étnico-racial	Proporcionar reflexões sobre as questões étnico-raciais tendo como ponto de partida o branqueamento da pele nos desenhos das crianças e na literatura infantil.	“ <i>Retrato</i> ”: Fazer um desenho de um colega e apresentar apontando as dificuldades em escolher o giz ideal para representar o tom de pele.
4	Preconceito	Refletir sobre os preconceitos individuais. Esclarecendo suas origens e pontuando o preconceito como inerente a todos.	“ <i>Meu preconceito</i> ”: Cada um escreverá em um lado do papel seus preconceitos e do outro os da sociedade.
5	O preconceito e a literatura infantil	Discutir o preconceito a partir dos materiais artístico/literários.	“ <i>O preconceito e as diferenças na literatura infantil</i> ”: São distribuídos protocolos para analisar obras de literatura infantil. Discussão sobre a utilização do protocolo afim de abordar a temática com as crianças em sala de aula.

Fonte: Elaboração própria.

Participaram dos encontros aproximadamente 17 professores da Escola A e em média 10 professores da Escola B totalizando 27 professores. Na Escola A não houve oscilação no número de participantes, no entanto o número apresentado na Escola B é apenas uma estimativa da média visto que houveram momentos com 7 participantes e outros com 20. Os encontros iniciaram no segundo semestre de 2015 na Escola A e na semana seguinte na Escola B. O horário foi definido conforme a demanda da escola, sendo realizados na escola A das 15h00min às 16h30min e na B das 13h00min às 14h30min.

No primeiro encontro de formação foi apresentado o projeto aos professores, tendo como finalidade o desenvolvimento de vínculo para que nos próximos encontros, questões muitas vezes polêmicas que envolvessem o preconceito, pudessem ser abordadas. Buscamos ainda discutir a importância da literatura infantil na constituição das crianças e resgatar a influência das histórias na formação de cada um. Além da apresentação do projeto, foi realizada a dinâmica *Meu personagem é...* na qual foi proposto um momento de reflexão em que os professores puderam resgatar a própria memória de infância em relação à literatura infantil.

Para isso, foram distribuídas folhas sulfite cortadas ao meio e lápis de cor, sendo solicitado aos professores que desenhassem algum personagem da literatura infantil com o qual se identificam. Em seguida, os participantes se apresentaram por meio do desenho, relatando características em comum com o personagem, permitindo que os colegas adivinhassem qual era o personagem e quais as outras semelhanças entre o desenho e quem o desenhou.

Com a apresentação dos desenhos, os professores tiveram um momento significativo de reflexão, percebendo a importância da literatura infantil na vida da criança ao recordarem sua própria influência e como ela se manifesta ao longo da vida. Por outro lado, quando questionados sobre a importância da literatura infantil, uma professora afirma: *é uma importante ferramenta para ensinar as crianças*, o que mostra ainda uma visão pedagógica ao posto da perspectiva artística da literatura destinada às crianças.

Também houveram relatos sobre a dificuldade que alguns professores apresentaram em desenhar, nesse momento tiveram a oportunidade de se colocar no lugar das crianças que continuamente são requisitadas a realizar atividades sem serem muitas vezes consultadas sobre como elas se sentem. O desenho é corriqueiramente entendido como algo natural pertencente ao mundo infantil, e se esquece que tal como outras atividades humanas, ele também é apreendido e significado socialmente. A fala a seguir exemplifica isso: *da próxima vez que pedir para as crianças desenharem vou dar outras opções, porque nem todo mundo gosta de desenhar*. Três professores se recusaram a desenhar na escola B, no entanto participaram da dinâmica lembrando histórias infantis. Nos chamou a atenção o relato de quatro professores que não tiveram acesso à literatura infantil quando crianças, expondo a escassez de livros disponíveis nas escolas públicas da época.

Por outro lado, a maioria dos professores falaram das histórias infantis com grande saudosismo e perceberam a importância dos livros na própria formação de conceitos e concepção de mundo. Um exemplo disso trouxe uma das professoras que recordou as obras da personagem Poliana a qual se identificava pela bondade, empenho e vontade de ajudar o próximo, características que marcaram a participante.

Outro exemplo é o relato de uma professora que relembra a personagem Emília como referência negativa de comportamento e postura ética, principalmente no que se refere às mentiras e formas de trapaça diante das dificuldades. Ela afirma que mesmo a personagem “se dando bem” nas situações, enquanto leitora via com postura crítica as atitudes de Emília. Isso

exemplifica a potencialidade artística da literatura infantil enquanto a criança não apenas reproduz o comportamento, mas tem a possibilidade de dar outros sentidos e significados, tendo como base seu próprio repertório. Quanto à importância da literatura infantil Zilberman (2003) salienta que ao realizar-se em sua função artística, pode proporcionar ao seu destinatário uma concepção de mundo crítica e autônoma, possibilitando que a escola rompa suas limitações inerentes à situação com a qual se comprometeu em sua origem. Ou seja, ao contrário de uma função pedagógica, a literatura infantil pode ser um importante instrumento de emancipação e ruptura com o que está posto socialmente.

O segundo encontro teve como objetivo discutir os estereótipos presentes no cotidiano, e proporcionar reflexões sobre o que é natural e o que é construído em nossa sociedade. Para isso, foi realizada a dinâmica *Notícias populares*, na qual os professores foram separados em grupos de quatro pessoas e receberam duas cópias de uma notícia⁴ envolvendo situações estereotipadas.

Após cada grupo ter lido e discutido sua notícia, foi solicitado que as equipes a apresentassem, dando uma breve explicação e identificando qual o estereótipo presente no texto. Em meio às discussões, as coordenadoras explicaram que os estereótipos são generalizações de comportamentos ou características que surgem nos relacionamentos da vida cotidiana. Segundo Heller (2008) por um lado, assumimos estereótipos já formados, e por outro, eles nos são “impingidos” pelo meio em que crescemos. Mas é ao ir além da alienação da vida cotidiana que podemos superar a repetição dessas generalizações. Além dos estereótipos presentes nas notícias, as discussões se ampliaram para outros estereótipos presentes na escola, como *professoras de educação infantil serem apenas mulheres e meninos vestem azul e brincam apenas de carrinho, enquanto meninas usam rosa e brincam de boneca*. Ou ainda, estereótipos da vida cotidiana, tais como: *cabelereira mulher, homens dirigem melhor, todo drogado ser ladrão*, etc. Uma das notícias que mais provocou discussões abordou a sexualidade de pessoas com deficiência. A maioria dos participantes relatou surpresa com a possibilidade de pessoas com deficiência serem também homossexuais, demarcando as generalizações tema

⁴ Foram selecionadas as seguintes notícias: “Gays deficientes: As pessoas acham que a gente não faz sexo” – IG São Paulo; “Bonner e famosos saem em defesa de Maju após ataques racistas na web” – UOL; “Mulheres cientistas ainda sofrem com estereótipos no meio acadêmico” - Unesp Ciência; “Revista de corrida gera debate sobre forma física com modelo *plus size* na capa” – BBC; “Gari carioca chama a atenção pela beleza e vira notícia em sites internacionais” – GLOBO; “Jovens negros e pobres, as principais vítimas da redução da maioridade penal” – Pragmatismo Político.

central do encontro. Surgiram dúvidas em relação a como seria o ato sexual e muitos admitiram possuir uma visão, até aquele momento, bastante estereotipada quanto a isso, como aponta a fala de um participante: *Nunca tinha parado para pensar nisso, sempre achei que quem está na cadeira de rodas não conseguia sentir prazer.* A notícia em questão também levantou discussões na comparação do preconceito entre homossexuais e pessoas com deficiências físicas. Segundo os entrevistados, o preconceito que vivenciam no dia a dia é maior em relação ao fato de possuir limitações físicas do que por serem homossexuais. Nesse sentido foi possível discutir os motivos de alguns grupos sofrerem mais preconceito do que outros, buscando refletir com os participantes a origem do preconceito. Heller (2008) diz que os preconceitos são sobretudo produzidos pela burguesia, para manter a coesão de uma estrutura social que lhes beneficia. Nesse sentido, complementa Vieira (2008) os preconceitos têm relação com a esfera produtiva, em que desde os primórdios da civilização, com a necessidade de longos deslocamentos para caça do próprio alimento, a constituição física robusta e sem deficiências eram valorizados. O contrário disso, o corpo débil ou com alguma deficiência que impedia a busca pela subsistência, foi produzindo determinados tipos de atitudes que por um lado exaltava os mais fortes e por outro excluía os mais fracos.

No caso discutido acima, os homossexuais não possuem sua potencialidade de produção alterada pela diferença, enquanto pessoas com deficiências físicas, para algumas atividades apresentam limitações. Em tese, isso pode ter influência na intensidade do preconceito vivenciado pelos relatos da reportagem. Esses conceitos, ao serem abordados nas discussões, causaram certo estranhamento. Os professores se mostraram um pouco receosos e fizeram alguns questionamentos sobre o preconceito ser fruto das relações desiguais e produzido principalmente pela classe burguesa. Mas é justamente nesse processo de discussão que é possível (res) significar conceitos e, ao refletir intencionalmente sobre o preconceito, superar a alienação do cotidiano.

O terceiro encontro buscou proporcionar reflexões sobre as questões étnico-raciais vivenciadas no cotidiano escolar tendo como ponto de partida o branqueamento da pele presente nos desenhos das crianças e nos personagens ilustrados na literatura infantil. Nesse encontro foi utilizada a dinâmica *Retrato*, na qual cada professor poderia fazer o retrato de um colega presente na formação, mantendo em sigilo a pessoa desenhada. Para realizar a atividade os

professores receberam folhas A4, giz de cera⁵, lápis de cor e lápis de escrever. Foi solicitado que os participantes representassem o colega com o maior número de detalhes possíveis, não esquecendo de colorir o desenho, utilizando os gizes de cera para a cor da pele.

Após o tempo estipulado para fazer o desenho, foi apresentado o livro *A Joanhinha que Perdeu as Pintinhas*⁶ justamente para ilustrar o branqueamento dos personagens que algumas obras possuem. Nessa obra a joanhinha tem o corpo preto, as asas vermelhas e o rosto com pele rosada e olhos verdes, ao contrário das joaninhas da vida real em que possuem o corpo todo preto, inclusive o rosto. Alguns comentários como: *a joanhinha tem o rosto preto?* e *mas o rosto da joanhinha é branco mesmo!* Apontam a alienação da vida cotidiana em que muitas vezes elaboramos conceitos sem pararmos para refletir sobre eles. Outra participante buscou justificar esse branqueamento com a seguinte fala: *o rosto é claro para não confundirem a cabeça com as pintinhas.*

Logo após foi proposto aos professores irem à biblioteca da escola em busca de livros que mostrem esse branqueamento, ou que ilustrasse a diversidade entre os personagens. Em seguida, deu-se início às apresentações, em que cada participante expusesse seu desenho e os livros encontrados na biblioteca. Foi um momento de descontração, onde os professores tentam se identificar nos desenhos dos colegas. Relataram dificuldades em colorir a pele com um tom próximo da realidade, fazendo muitas vezes o exercício de aproximar o giz da pele para identificar a cor. Ao falarem dos livros que buscaram na biblioteca, os professores ficaram impressionados ao perceber o preconceito velado pelo branqueamento dos personagens até mesmo nos livros que tinham a intenção de abordar as diferenças. Um exemplo impactante foi um livro da personagem Pocahontas, princesa indígena da Disney, na qual a ilustração mostra traços e seu tom de pele branco tal como as pessoas de origem europeia. Ao apresentar a obra, a professora afirmou de forma surpresa: *olha só esse livro, como uma índia pode ser tão branca?*

Ao final das apresentações, foi aberta a reflexão sobre os tons de lápis de cor disponíveis em sala de aula. Muitos professores falaram da frustração que os alunos têm ao não

⁵ É utilizado para esta dinâmica um giz de cera específico idealizado pelo Programa de Ações Afirmativas para a População Negra (UNIAFRO) em que o estojo possui 12 cores de pele, que variam do bege ao marrom-escuro. A ideia surgiu a partir da discussão a respeito das opções de cores, presentes nas caixas de lápis, utilizadas para colorir o corpo das pessoas na qual as crianças podem escolher apenas entre o bege ou o lápis rosa, também chamadas por elas de “cor da pele”.

⁶ PAES, Ducarmo; GALDINO, Jefferson Pereira. **A joanhinha que perdeu as pintinhas**. São Paulo: Best Book, 2010.

se identificarem com o lápis denominado “cor de pele” quando questionam *por que essa não é a minha cor?* Com isso foi possível discutir quais possibilidades o professor tem em sala de aula para superar a reprodução desse preconceito. Uma das ideias foi não apresentar as imagens dos livros em primeiro momento, para que a criança possa fantasiar a partir de seus próprios recursos.

O quarto encontro teve o objetivo de promover a reflexão sobre os preconceitos que cada um possui. Suas origens são históricas e sociais e não reside nas diferenças em si. Desse modo, o preconceito não pode ser extinto de uma sociedade justamente por estar relacionado com a própria estrutura econômica. Neste encontro deixa-se claro que o projeto e as discussões sobre o preconceito não têm a intenção de extingui-los da sociedade, pois como afirma Heller (2008, p.83), “não podem ser totalmente eliminados do desenvolvimento social” justamente por serem produzidos ao longo de nossa existência. No entanto, é possível eliminar sua organização em sistemas e com isso abolir as posturas discriminatórias, e principalmente evitar ensinar às crianças essas atitudes.

Para promover tais discussões foi apresentado um trecho do filme *Código de Honra*, e realizada a dinâmica *Meu preconceito*. A cena retratada no filme mostrou o personagem principal David, um rapaz judeu que ganha uma bolsa de estudos, mas que com receio de ser rejeitado, esconde dos colegas sua origem. Ao mesmo tempo em que descobrem a verdade, acontece uma fraude durante a realização da prova. O grupo então decide que David é culpado pela quebra do código de honra e fica claro que esta postura está relacionada ao fato dele ser judeu. Com isso é possível levantar a discussão a respeito das atitudes discriminatórias que tomamos a partir de um preconceito, sem realizar um julgamento singular da situação. Essa diferenciação entre uma atitude discriminatória e o preconceito é fundamental no intuito de quebrar esse ciclo vicioso e alienado de reprodução de conceitos assumidos do meio social (HELLER, 2008).

Na realidade de sala de aula, diversos professores admitiram posturas semelhantes, como por exemplo a professora que disse preferir não abraçar a criança que chega à escola *suja e fedida*. No entanto, nas discussões, o grupo percebeu que é justamente essa criança, que muitas vezes não tem tantos cuidados e atenção em casa, que precisa de mais afeto. Outra questão relevante está relacionada a forma como aprendemos o preconceito. Se considerarmos que ele é inicialmente aprendido por imitação, tal como afirma Vieira (2012), percebemos a

importância do papel do professor na transmissão dessas atitudes. Não abraçar uma criança suja e fedida não se trata apenas dessa relação estabelecida, sim a criança sofre uma discriminação, mas além disso, o professor também ensina uma postura, que por imitação será aprendida pelas demais crianças.

Após essa introdução, iniciamos a dinâmica *Meu preconceito* distribuindo pequenos papéis em que cada professor escreveu de um lado “seus preconceitos” e do outro, “preconceitos da sociedade”. Assim que os professores acabaram de escrever, foi solicitado que colocassem seu papel, sem identificação, em uma caixa disponibilizada, aberta posteriormente para a discussão com o grande grupo. Foram retirados os papéis da caixa e lidos para os participantes os preconceitos descritos.

De acordo com Santos (2005) é preciso nomear nossos preconceitos na primeira pessoa do singular e a partir disso investigar como esse singular é generalizado, pluralizado. Se não fizermos isso, vamos continuar “negando fora aquilo que negamos dentro de nós mesmos e refazendo as perguntas que os renascentistas, os medievais e os gregos antigos fizeram em relação aos povos diferentes, a cada época. [...] será que são gente como a gente?” (SANTOS, 2005, p.67).

Com essa dinâmica foi possível perceber que é muito mais fácil falar dos preconceitos “da sociedade”, do que admitir os próprios preconceitos, como se a “sociedade” não fosse composta por todos nós. Falas como: *Eu não tenho nenhum preconceito*, são recorrentes nas formações e denunciam a falta de clareza e reflexão pessoal a respeito da construção histórica dos preconceitos de cada indivíduo. De acordo com a pesquisa encomendada pelo MEC, a dicotomia entre atitudes e distância social identificadas sugere que, de modo geral, as pessoas no ambiente escolar “não assumem que são preconceituosas e que discriminam pessoas pertencentes a outros grupos sociais aos quais não pertencem” (FIPE, 2009, p.354). Com isso, o ambiente escolar, marcado pelo preconceito, especialmente entre os alunos, termina por resultar em práticas discriminatórias que afetam não somente os próprios alunos, mas também funcionários e professores.

Como dissemos anteriormente, todos temos preconceitos enquanto sujeitos históricos sociais e principalmente por viver em uma sociedade burguesa regida por enorme desigualdade econômica e de oportunidades de acesso à cultura. Entretanto pensamos que tomar consciência deles, é um primeiro passo para eliminar ou ao menos combater a discriminação efetivada pelos

preconceitos. Esse discurso, bastante presente no senso comum e retratado pela fala de diversos professores, pode em tese ser resultante das mensagens politicamente corretas difundidas tanto nos meios de comunicação de massa, quanto pelos programas educacionais do governo. *Slogans* como “somos todos iguais” e “diga não ao preconceito” podem passar uma mensagem muitas vezes distorcida, pois não somos todos iguais enquanto não temos iguais oportunidades e não podemos dizer simplesmente “não” ao preconceito sem entendê-lo em sua origem e sem nomeá-lo, principalmente na primeira pessoa do singular. Nesse processo de reconhecimento dos próprios preconceitos e da responsabilidade que cada indivíduo possui, Heller (2008, p.85) pontua:

O preconceito, portanto, reduz as alternativas do indivíduo. Mas o próprio preconceito é, em maior em menor medida, objeto da alternativa. Por mais difundido e universal que seja um preconceito, sempre depende de uma escolha relativamente livre o fato de que alguém se aproprie ou não dele. Cada um é responsável pelos seus preconceitos.

Destacamos o papel de cada um nessa questão justamente para não cairmos na falácia de acreditar que tendo o preconceito origem na sociedade, as pessoas individualmente não devam ser responsabilizadas. A partir da fala de que todos temos preconceitos, muitos professores expuseram situações do dia a dia perguntando se a atitude foi discriminatória ou era uma “proteção”, gerando uma rica discussão a respeito dos preconceitos. Um exemplo foi a professora que relatou ter trancado a porta do carro quando avistou homens negros passarem perto. Em sua concepção inicial, tal atitude foi decorrente da necessidade de proteção e não uma atitude preconceituosa em si. No entanto, com as proposições de outros professores em relação a possibilidade de serem homens engravatados passando próximo ao veículo, a professora percebe que sua reação tem como base o preconceito étnico-racial.

Entre os “preconceitos da sociedade”, os mais frequentes são: racial, classe social e homossexualidade. Já os “preconceitos individuais” foram bastante diversificados, a saber: presidiários, pessoas que falam demais, alcoólatras, homens “butequeiros”, moradores de rua, crianças sem estrutura familiar, pessoas omissas com seus deveres principalmente os familiares, viciados em drogas, moradores de favelas ou lugares muito pobres e homossexuais. Percebe-se que, não gostar de alguma característica se mistura com a aversão relacionada ao preconceito, esse sim com origem nas relações desiguais presentes em nossa sociedade. Entretanto a maioria dos relatos apontou a discriminação e o preconceito diretamente ligado às relações sociais.

Na Escola B, muitos professores deixaram em branco os “seus preconceitos”, ou até responderam “não tenho preconceito”. Ao fim da dinâmica foi proposto que analisassem seus preconceitos constantemente, sempre buscando dar-se conta deles para evitar atitudes discriminatórias. Um relato que chamou atenção ocorreu nessa mesma escola, onde uma professora dividiu com o grupo a situação de um menino que agiu de forma discriminatória em relação à sua colega negra. Ele levou para casa um livro que falava da amizade de uma garota branca com um boneco negro, *aparentando não estar lidando bem com essa questão*. Pelo relato das professoras, os pais da criança apresentavam atitudes bastante discriminatórias, com isso percebemos a importância de a literatura infantil chegar à casa em que essas atitudes são incentivadas e proporcionar possivelmente outras formas de pensar. Talvez os pais não absorvam essa reflexão de forma aberta, no entanto pode ser uma fissura, uma forma de instigar essa criança para que possa exercer sua relativa liberdade de escolha e supere os preconceitos adquiridos em seu ambiente familiar.

No quinto e último encontro foi realizada a dinâmica *O preconceito e as diferenças na literatura infantil*, iniciando com a divisão dos professores em duplas ou trios. Depois foi entregue um protocolo de análise e um livro de literatura infantil que apresentava a problemática do preconceito, solicitando que fosse feita a análise da obra. Em seguida, cada equipe relatou um breve resumo da história e depois expôs a análise feita a partir do protocolo. Os professores foram questionados sobre as dificuldades em analisar as obras e o papel do protocolo no desenvolvimento de um novo olhar mais crítico sobre elas. Muitos professores relataram que já haviam utilizado a obra analisada em sala de aula e que algumas situações passaram despercebidas antes dessa experiência.

Com isso, foram feitas reflexões sobre como alguns dos materiais artístico/literários disponibilizados para tratar as diferenças podem acabar transmitindo ou até mesmo banalizando o preconceito. Nesse sentido, é fundamental a análise prévia, por parte do professor, para decidir qual a melhor forma de utilizá-los. Em seguida foram discutidas alternativas para evitar a reprodução dos preconceitos presentes em algumas obras, como contar a história para as crianças sem deixá-las verem as imagens, pedir que desenhe o personagem a partir da sua concepção, ou ler a história até a metade, pedindo que as crianças imaginem outro desfecho.

Ao final desse encontro foi solicitado que os participantes respondessem a um questionário de avaliação para que pudessemos identificar pontos fortes e pontos que poderiam

ser melhor desenvolvidos em futuras formações. Segundo 82% dos professores, a formação contribuiu para sua qualificação profissional. E 92% relatam que o projeto possibilitou um novo olhar para a utilização das obras de literatura infantil em sala de aula. De forma geral, os participantes expuseram que a partir das discussões ficou mais viável estabelecer metas e estratégias de combate às situações de exclusão e discriminação escolar.

Dificuldades

No decorrer das dinâmicas nos deparamos com algumas dificuldades. Uma delas encontrada na escola B foi a alta rotatividade de professores que fez com que o grupo oscilasse. Apesar de alguns se manterem sempre presentes, outros vinham em apenas um ou dois encontros, dificultando assim o vínculo e o andamento do projeto. Como cada encontro tinha um objetivo específico, quando ocorriam as faltas os professores por vezes ficavam perdidos nas atividades e sem entender alguns conceitos que já haviam sido abordados.

Outra dificuldade gerada por essa rotatividade foi a falta de previsão do número de participantes por encontro, atrapalhando a programação em relação ao tempo e ao andamento das discussões. Temos como exemplo o último dia da formação na escola B, no qual o pequeno número de professores presentes limitou a análise a três livros, fato este que empobreceu a discussão.

Tínhamos como proposta que os encontros deveriam ocorrer semanalmente, entretanto como a disponibilidade das escolas foi quinzenal pelos motivos anteriormente expostos, tivemos que nos adaptar. As reuniões quinzenais acabaram por gerar uma descontinuidade do projeto, por mais que buscássemos relembrar em seu início o que havia ocorrido anteriormente, ainda assim alguns professores pareciam ficar um pouco confusos. Acreditamos que com uma estrutura de formação semanal os professores se mostrariam mais engajados ao projeto.

O período das cheias que ocorreu na cidade também afetou o andamento, pois devido a enchente foi cancelado o último encontro. Posteriormente, após a cidade voltar às atividades cotidianas, a escola comunicou que não seria possível realizá-lo, pois, o horário para a formação seria substituído por aulas para que pudessem completar o ano letivo. Isso causou certa aflição às acadêmicas, pois neste encontro aconteceria a dinâmica de fechamento em que são analisadas as obras de literatura infantil que abordam o preconceito. Além disso, responderiam ao

questionário de avaliação, o que faria com que a equipe envolvida recebesse o *feedback* necessário para pensar e repensar suas práticas. Felizmente, a escola entrou em contato e foi possível realizar o último encontro.

Diferenças entre as duas escolas

Desde as primeiras idas às escolas foram nítidas as diferenças entre elas. A escola A possui uma estrutura ampla, paredes claras e janelas grandes que iluminavam os espaços. A diretora estava sempre presente, participando de todos os encontros, mantendo a coesão e organização das formações.

A escola B tinha suas paredes escuras e com pouca iluminação natural. Tivemos algumas dificuldades com a organização de materiais necessários para as atividades e também em relação ao horário das formações com os professores. Em quase todos os encontros, tivemos um atraso de quinze minutos, para esperar a chegada dos participantes. Ao contrário da escola A, não houve uma pessoa que representasse a escola e pudesse auxiliar na organização do grupo.

Apesar dessas discrepâncias percebemos tanto durante os encontros, quanto no *feedback* final, que o processo de formação continuada foi positivo nas duas escolas e que momentos como esses devem ser frequentes para que os professores encontrem um espaço adequado para repensar sua prática pedagógica.

Considerações Finais

O projeto de extensão universitária permite que acadêmicos do curso de psicologia enriqueçam tanto seu aporte teórico, quanto prático. Sendo possível adquirir novas experiências, pois no decorrer do curso, por vezes a prática fica distante da academia e acaba-se focando mais na teoria, sendo raras as atividades em que é possível desenvolver o conhecimento adquirido. Muitas vezes, os estudantes frequentam o curso por cinco anos sem nunca ter experimentado estar em frente a uma plateia, ou coordenando um grupo. Nesse processo de formação continuada foi possível para as acadêmicas vivenciar a coordenação de um grupo, tendo que administrar diferentes variáveis, como mudança na quantidade de membros, desenvolvimento das discussões, administração do tempo, etc. Assim, essa Revista Extensão em Foco, nº 14, Jul./ Dez. (2017), p. 96 - 114.

experiência, além de colocar em prática o conhecimento adquirido, permitiu que as estudantes aprendessem a improvisar, a enfrentar o novo e o inesperado, aspectos inerentes à profissão de psicólogo.

Além do papel no desenvolvimento profissional das estudantes de psicologia, o projeto de extensão destacou a importância da formação continuada, principalmente ao abordar um tema controverso em que continuamente a psicologia é chamada a se posicionar. Outra contribuição é o estreitamento dos laços entre a escola e a psicologia, pois nesse espaço, mesmo que seja reconhecida a importância do psicólogo, ainda há muito a ser conquistado. Frequentemente o papel do psicólogo é confundido com aquele de um profissional que vai “tratar” dos transtornos de aprendizagem, apontar culpados ou impor regras. A aproximação por meio da formação continuada pode desmistificar essas questões, sendo possível exercer o que de fato nos propomos na escola, levar um novo olhar, uma nova reflexão e construir juntos outras maneiras de se relacionar.

Quando tivemos a ideia de levar à escola um curso de formação continuada abordando o preconceito, nosso primeiro movimento foi pesquisar experiências semelhantes realizadas em outras regiões do Brasil. Infelizmente, nada foi encontrado. Nesse sentido, além de construir a formação, levá-la à escola, vimos a necessidade de compartilhar dessa experiência em forma de artigo para que esta proposta siga adiante e que cada vez mais o tema seja discutido.

A experiência do projeto nos permitiu perceber que o preconceito é um tema de grande interesse dos professores da educação básica. Entretanto, diante de situações de preconceito, na maioria das vezes conduzem suas ações com base nas construções individuais, a partir das próprias vivências, por não possuírem recursos teóricos para abordá-lo. Quando o professor reproduz uma prática alienada, nas situações de preconceito, improvisam diante do inesperado. Grande parte dos professores afirmaram não possuir preconceitos o que diante de discussões contraditórias, denuncia a falta de clareza e reflexão pessoal a respeito da construção histórica dos preconceitos de cada indivíduo. Pois, embora não seja possível eliminar o preconceito de nossa sociedade, tomar consciência deles, é o primeiro passo para eliminar ou ao menos combater a discriminação efetivada pelos preconceitos. Com isso, abordar temáticas promotoras de conflitos nas formações continuadas além de desafio para a escola, é também uma necessidade que se mostra cada vez mais urgente.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. **Acervos complementares**: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília: MEC, 2012, p.140.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2014.
- BUENDGENS, Jully Fortunato. 2014. 180 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.
- _____; CARVALHO, Diana Carvalho de. **Educ. Real**. [online]. Porto Alegre, Ahead of print, pp. 0-0. 2015.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- FIPE. **Relatório analítico final**: projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual. São Paulo: MEC/INEP, 2009.
- HELLER, Agnes. Sobre os preconceitos. In: HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 8.ed. São Paulo: Paz e terra, 2008.
- SANTOS, Gislene Aparecida. Filosofia e as gentes: um estudo sobre a origem das diferenças. In. LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; SILVA, Divino José da (Orgs.). **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- VIEIRA, Renata de Almeida. **A produção social do preconceito**: subsídios para a formação de professores. Maringá: Eduem, 2012.
- VIGOTSKI, Liev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11.ed. São Paulo: Global, 2003.

