

MARIANA FELDMANN

**ESCOLA PÚBLICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
O PAPEL DA PSICOLOGIA**

PUC-CAMPINAS

2017

MARIANA FELDMANN

**ESCOLA PÚBLICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
PAPEL DA PSICOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida - PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Prof. (a) Dra. Raquel S. L. Guzzo

PUC-CAMPINAS

2017

Ficha catalográfica elaborada por Marluce Barbosa – CRB 8/7313
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15
F312e Feldmann, Mariana.
Escola pública e relações étnico-raciais: o papel da psicologia /
Mariana Feldmann. - Campinas: PUC-Campinas, 2017.
170f.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campi-
nas. Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui anexo e bibliografia.

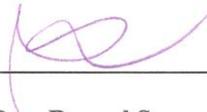
1. Psicologia educacional. 2. Relações étnicas. 3. Discriminação racial.
4. Escolas públicas. 5. Psicologia do desenvolvimento. I. Guzzo, Raquel
Souza Lobo. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de
Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t370.15

MARIANA FELDMANN

ESCOLA PÚBLICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O PAPEL DA
PSICOLOGIA

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo



Profa. Dra. Eliete Aparecida de Godoy



Prof. Dr. Alessandro de Oliveira Campos

Data: 12/12/2017

PUC-CAMPINAS

2017

Agradecimentos

Poder agradecer a todas as pessoas e forças que estiveram envolvidas nesse processo me faz refletir que realmente não estou sozinha e que sozinha não construímos nada! O momento do agradecimento no sentido profissional, pessoal e espiritual, é um momento de reflexão e gratificação de perceber o quanto o cresci e todos que fazem parte desse processo.

Começo agradecendo a Deus por poder estar aqui e por poder realizar esse trabalho de corpo e alma. Em seguida a minha família: pai, mãe e minhas duas irmãs que estiveram ao meu lado nos altos e baixos dessa jornada, sempre me apoiando, acreditando em mim e se orgulhando a cada passo dado. Vocês foram e são essenciais em minha caminhada diária, sou eternamente grata e tenho orgulho de ter pessoas tão iluminadas como vocês ao meu lado.

Agradeço a minha orientadora Raquel que esteve ao meu lado me mostrando um novo caminho, sempre me incentivando, me fazendo admirá-la como mulher, como psicóloga, guerreira, mãe com uma sensibilidade e disciplina única. Me ensinou a não desistir e enfrentar meus medos, a crescer e (re) descobrir forças e minhas capacidades. Sou muito grata!

Agradeço ao meu querido grupo de pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Liberdade. Sem vocês, não estaria onde estou, compartilhando vivências, conhecimentos, reflexões, almoços, abraços e choros. Junto com esse lindo grupo, aproveito para agradecer a toda equipe do Projeto ECOAR, que ao longo de tantos anos puderam trazer muito amor compartilhando das experiências, angústias e seriedade em nosso trabalho. Sou muito grata a vocês: Jac, Lá, Tami, Mari Lemos, Flá, Sô, Simone, Lari, Edu, Lucian, Ju Bernal, Carol, Marcos, Ana Paula e Toninho.

Agradeço a presença e contribuições da querida professora Eliete que participou da minha qualificação, trazendo novos olhares e reflexões para construção desse trabalho. E à querida companheira de grupo e professora Simone pelas contribuições em minha qualificação e por me acompanhar por esse novo caminho de descobertas e desafios, você foi essencial, agradeço demais!

Agradeço ao universo e ao grupo por um encontro tão lindo com pessoas, que na caminhada se tornaram mais que colegas de trabalho, se tornaram amigas queridas que me acompanharam nesse processo entre choros, risos, gargalhadas, cantos e danças. São nesses encontros que me fortalecem todos os dias e me ajudaram a caminhar: Lá, Tami, Jac. E minhas queridas amigas de vida, Vã e Fer que tanto me acompanharam durante quase toda vida.

Agradeço principalmente à escola a todos profissionais pela confiança, que de forma tão acolhedora, me abriram as portas. Aos estudantes que conheci e pude trabalhar, aos abraços e

carinho recebidos e aos avanços que me fizeram querer seguir. Sem vocês, esse trabalho não seria possível!

As estagiárias que me acompanharam por tanto tempo dando possibilidades de aprender e construir juntas: Paula, Laura, Mazinho, Natalia, Bárbara, Bruna.

Agradeço ao Coletivo de Capoeira de Valinhos por me apresentar uma cultura tão rica e poderosa quanto a capoeira e todos os processos de libertação que venho passando. Meu professor Ronaldo que com humildade, tem a maior paciência do mundo e amor de ensinar e discutir o mundo da capoeira.

Sou muito grata à ONG Humanita Brasilis e todos que participaram das lindas e difíceis missões pelo Rio Envira no Acre. Me despertaram para uma nova consciência, um novo campo profissional e uma descoberta de ser mais humana.

Ao grupo Etnocidade, que com muita garra e coletividade me abriu as portas para poder participar de ações e encontros de Cultura Indígena que transformaram e transformam todos os dias meu modo de olhar e a vontade de lutar pelos nossos povos originários.

Agradeço aos povos indígenas desse país, os quais tive o privilégio de conhecer e me aproximar. Com sua humildade, me ensinaram a respeitar a mãe terra e todos os seres que vivem nela, apresentando suas diferentes culturas, cantos, ensinamentos, formas de cura e formas de viver coletivamente. Aos povos originários Guarani M'bya, Guarani Anhandeva, Shanenawa, Yawanawa, Kariri Xocó, Funil-ô, Terena, Xavante, Pataxó e todos os outros que vivem aqui.

À direção da Pós-Graduação, Maria Amélia e Elaine que, com toda paciência, sempre nos ajudaram, lembrando os prazos, documentos e torcendo por nós.

Ao CNPq pelo apoio financeiro que fez essa pesquisa tornar-se possível.

Resumo

Feldmann, Mariana. (2017). Escola Pública e Relações Étnico-Raciais: o papel da Psicologia. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 170 p.

Este trabalho parte da necessidade de compreender como as Relações Étnico-Raciais são estabelecidas dentro de uma escola pública. Por meio da inserção da pesquisadora no ECOAR (Espaço de Convivência, Ação e Reflexão), projeto psicossocial na escola pública, a pesquisa teve como objetivo acompanhar, descrever e analisar o cotidiano da escola tomando como referência as relações étnico-raciais e mapear as ações que são realizadas diante da Política Pública. Partindo das contribuições teóricas da Psicologia Histórico Cultural, Psicologia e as Relações Étnico-Raciais, Psicologia Crítica e do Materialismo Histórico Dialético, entendemos a constituição do sujeito a partir das dimensões histórica, cultural e social. Trata-se de uma Pesquisa Ação-Participação que utilizou como fontes de informação: 1) Projeto Político Pedagógico; 2) Site da Prefeitura Municipal e Site do programa MIPID; 3) Mapeamento com os estudantes; 4) Diários de Campo elaborados pela equipe ECOAR 5) Expressões dos estudantes a partir das atividades realizadas pelo projeto ECOAR. A análise das fontes de informação foi realizada a partir da Análise Construtiva-Interpretaria. Os resultados encontrados demonstraram o racismo e discriminação sofridos pelos estudantes; a violência vivida, naturalizada e reproduzida no cotidiano da escola; a falta de interesse e conhecimento das origens dos próprios estudantes; a dificuldade na compreensão da importância da discussão das Leis 10.645 e 11.645 e de como trabalhar essa questão na escola; a importância de discutir a história de vida dos estudantes. A partir dos resultados encontrados, foi possível traçar algumas ações para o enfrentamento do racismo e as outras formas de violência encontradas, assim como a importância da Psicologia para o acompanhamento do desenvolvimento de crianças e jovens na escola.

Palavras-chave: Psicologia na Escola; Psicologia e Relações Étnico-Raciais; Racismo;

Abstract

Feldmann, Mariana. (2017). Public School and Ethnic-Racial Relations: role of Psychology. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 170 p.

This work is based on the need to understand how Ethnic-Racial Relations are established within a public school. Through the researcher's insertion in the ECOAR (Space of Coexistence, Action and Reflection), a psychosocial project in the public schools, the research had the objective of accompanying, describing and analyzing the daily school life, taking as a reference the ethnic-racial relations, thus making possible the mapping of actions which are carried out in congruence with Public Policy. Stemming from the theoretical contributions of Cultural Historical Psychology, Psychology, and Ethnic-Racial Relations, Critical Psychology and Historical Dialectical Materialism, we understand the constitution of the subject from the historical, cultural and social dimensions. It is an Action-Participation Research that utilized as sources of information: 1) Political Pedagogical Project; 2) City Hall website and MIPID program website; 3) Mapping with students; 4) Field Diaries prepared by the ECOAR team 5) Expressions of the students from the activities carried out by the ECOAR project. The analysis of the sources of information was carried out from the Constructive-Interpretive Analysis. The results demonstrated the presence of racism and discrimination, violence lived, naturalized and reproduced daily in the school environment; the lack of interest and knowledge of the origins of the students themselves; the difficulty in understanding the importance of discussing Laws 10.645 and 11.645 and how to work this aspect in school; the importance of discussing the students' life history. From the results found, it was possible to outline actions to address racism and other forms of violence encountered, as well as demonstrate the importance of Psychology for monitoring children and youth development in school.

Keywords: School Psychology; Psychology and Ethnic-Racial Relations; Racism;

Prólogo

Gostaria, inicialmente, de apresentar um dos mais belos conhecimentos que me encantou desde o começo de minha pesquisa. Apresentarei aqui alguns ensinamentos tradicionais Kaiowá e Guarani, que são transmitidos intergeracionalmente pela oralidade que, a meu ver, poderiam ser consideradas reflexões como também algumas orientações para refletirmos nossa educação. Mais que inspiradoras, me fizeram refletir sobre nossas escolas, nossa educação colonizadora, nossa forma de aprender, de se relacionar, como também a de amar. Espero que esse patrimônio, como considero, possa fazer sentido ao leitor como fez para mim. Que seja compartilhado como uma referência, como forma de respeito, poder de transformação e esperança à nossa sociedade. Que possamos aprender com a cultura tradicional dos povos originários de nossa terra, que se tornem da nossa nação e que possamos reparar historicamente, no mínimo que seja, todas as formas de violência que sofreram e sofrem até hoje. Portanto, de acordo com o Conselho Regional de Psicologia (2016, p. 27-30 – grifos da autora) esperamos:

Que esses ensinamentos possam ser pontos orientadores de toda a educação brasileira, pois é voltada para a espiritualidade e para o bem comum da nossa casa – o planeta Terra. *Tekohanhe'eAyvuArandu*, *Tekohanhe`ẽ*, *Nhanderekoha* e *Tekohanhe`ẽayvu*, detalhados abaixo, são os conhecimentos repassados que dão vida e a constituição da pessoa que forma o bom Kaiowá e Guarani. Esses ensinamentos levam o povo indígena da etnia Kaiowá e Guarani a acreditar que a vida é cheia de amor, de humildade e esperança, como fala o educador Paulo Freire. Nós, os Kaiowá, somos inspirados nessa educação e crescemos buscando os valores sociais e a essência da vida fortalecida por essa educação inscrita nesse texto.

1- *Teko*: vida e todo ser que respira na terra.

É a vida do Kaiowá e Guarani. Vida e todo ser que respira em cima da terra e embaixo dela, no ar, nas águas, as plantas grandes e pequenas, os animais do mato, do cerrado, do brejo e todas as aves. Cada uma dessas vidas depende do outro para sobreviver.

2- *Tekohanhe`ẽ*: a vida, terra, língua

A vida, o território e a língua são a essência da vida do Kaiowá e Guarani. Portanto, sem terra não haverá vida e sem vida não haverá a língua.

3- *TekoNhe'ẽmba'ekua*: vida de conhecimento da realidade- PALAVRASAGRADA

Esse ensinamento é repassado dos mais velhos que na vida devemos: ser muito sábio para saber respeitar o outro – na caça, na pesca, na hora de lavar roupa no rio, respeitar o lugar de banho dos mais velhos, saber falar na hora certa.

4- *Tekonhe'ẽborayhu*: vida afetiva – amor

Vida de amor com os filhos, netos, noras, genros, de filho para com pai, mãe com filhos e filhas; mesmo tendo muita fofoca dentro do convívio, saber contornar a situação para viver uma vida de amor. Esse geralmente é o papel das matriarcas das famílias grandes.

5- *Tekonhe''ẽete*: vida de palavra

A palavra na língua Kaiowá e Guarani é sagrada por isso não pode ser proferida de qualquer jeito. A palavra tem muita força. É carregada de compromisso e de valor, representa a verdade.

6- *Tekonhe'ẽanhete*: vida verdadeira

Essa é a verdadeira lição que nos ensina jamais podermos deixar de ser Kaiowá e Guarani seja onde for.

7- *Tekonhe'ẽtee*: vida com falar verdadeiro

Na língua Kaiowá e Guarani é ensinado que devemos saber falar a verdade sem magoar o outro. Dar a palavra para o outro e cumprir.

8- *Tekonhe'ẽpora*: vida sem mal

Esse ensinamento é repassado para criança desde o ventre da mãe Kaiowá e Guarani até a criança nascer, ou seja, para toda a vida busca viver essa vida sem maldade.

9- *Tekonhe'ẽkatu*: vida de respeito ao outro: justiça e ética

O tekokatunos ensina a saber viver de modo digno, com lealdade e vida correta. Esse é um conhecimento que retrata o verdadeiro modo de vida do Kaiowá.

10- Tekonhe'ẽarandu: vida de sabedoria

Esse conhecimento nos ensina que devemos ser sábios nas seguintes situações: nas decisões em grupo, em ouvir, planejar, criticar, construir, destruir, abandonar, lutar, retomar as terras tradicionais, no falar, no recuar, projetar. Enfim, “a vida de sabedoria nos ensina pensar certo no tempo certo” nhandesy Julia Cavalheiro Veron.

11- Tekonhẽ'ẽrendu: saber ouvir e obediência

Esse conhecimento nos ensina que devemos saber ouvir no momento certo, saber ouvir e obedecer aos mais velhos, saber ouvir a terra, saber ouvir a mata, saber ouvir os pássaros, saber ouvir os rios, saber ouvir os animais da mata, saber ouvir os animais do campo, saber ouvir os animais do brejo, saber ouvir o bebê na barriga da mãe, saber ouvir o céu, saber ouvir o seu ser.

12- Tekonhe'ẽJoja: vida de coletividade e justiça

Esse conhecimento nos ensina como devemos tratar o outro com igualdade, saber dividir as coisas com as pessoas, a saber: caças, pescado, mantimentos da roça (kokwe), decidir junto, dar a palavra junto.

13- Tekonhe'ẽMarangatu: vida sem maldade

O tekomarangatunos ensina que devemos viver uma vida correta para poder ter um relacionamento diretamente com o ser do firmamento. Para que o ser do firmamento nos ajude e proteja devemos ter uma vida sem maldade, vida de fé, para que nosso dono Nhandejarynos ouça, não podemos matar, nem roubar, nhe'erei– falar mal do outro, porojuka– matar outro índio, se isso acontece tem o tekojejavy– vida errada; não deve mais participar do jerokey, do gwahe do gwaxire, é assim o tekomarangatu, é o modo de vida religiosa do Kaiowá.

14- Tekonhe'ẽPoriahu: vida de compaixão

Esse conhecimento nos ensina a ter piedade do outro e ajudá-lo sempre que necessário nas seguintes condições: quando precisar de ajuda, seja na doença, na morte na família, na fome, ajudar a cuidar dos órfãos (gwacho), ajudar as viúvas (tyrey), cuidar dos mais velhos.

15-Tekonhe'eRory: vida de alegria

Esse conhecimento nos ensina que devemos sempre passar a vida de alegria seja onde for, seja onde estiver, seja nas terras reservadas para os indígenas, seja nas retomadas de terras tradicionais, seja jogado nas beiras das estradas, devemos sempre manter o sentimento de alegria (Py'arory) para podermos sobreviver.

16- Tekonhe'ẽPu'aka e Mbarete: vida de força para sobreviver

Esse conhecimento nos ensina que devemos ter sabedoria e buscar força para viver a vida com coragem: coragem na caça, coragem na pesca, coragem para fazer roça, coragem para caminhar, coragem para falar, coragem no agir, coragem no pensar, coragem em decidir, coragem em recuar, coragem para construir, coragem para reclamar, coragem na retomada das terras tradicionais e coragem para sobreviver.

17- TekoMbo'e

Vida de repasse de conhecimento dos mais velhos para os mais novos durante as diferentes etapas da Educação Indígena.

Memorial

Início este trabalho apresentando algumas questões e um pouco da minha história de vida que me fizeram chegar até aqui. Apesar da justificativa iniciar o trabalho, esse primeiro trecho foi uma das últimas partes feitas dele. Quando iniciei o mestrado, paralelamente iniciei alguns estudos no grupo de pesquisa que me fizeram caminhar junto com minha prática na escola e a teoria que nos fundamenta.

Nesses dois anos, fui me questionando, refletindo e estudando as relações étnico-raciais. Por ser uma psicóloga, mulher e branca estou no processo de conscientização da minha branquitude, e é aqui que inicio meu texto. Acho que antes de falarmos o que as relações étnico-raciais são, como elas se dão em nossa sociedade e seus aspectos psicossociais preciso apresentar meu processo. Tive o privilégio de poder estudar das ricas fontes que vão discutir nossa estrutura na sociedade a partir da classe e raça. Enquanto fui descobrindo uma nova área, fui amadurecendo e entendendo o lugar que ocupo na sociedade. Por um tempo, sentia que talvez não pudesse discutir ou falar das relações étnico-raciais, pensando que estaria ocupando o lugar de alguém que deveria estar aqui falando sobre isso (não descarto essa ideia).

Nessa caminhada, fui descobrindo que esses privilégios existem, mas que não é por isso que eu não poderia fazer parte dessa luta. Entendi que temos que falar sobre isso e se, a realidade objetiva está posta, que eu possa me juntar a essa luta (dentro das minhas limitações). Esse tempo de estudo trouxe angústias, reflexões, revoltas, mas também uma luz diante da realidade das relações étnico-racial. Precisei passar por esses dois anos, estudar, discutir, trabalhar como psicóloga na escola, iniciar capoeira, participar de encontros indígenas, passar pela qualificação para que fosse possível perceber minha branquitude, meus privilégios na sociedade e o que farei diante de tudo isso. Esse trabalho representa um início de uma jornada, sei que tenho muito ainda o que aprender, descobrir e estudar, mas, desde já, considero como uma conquista não só minha, mas de todos que estiverem envolvidos e acompanharam o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Entendi que a questão das relações étnico-raciais não é só do (a) negro ou do (a) indígena, mas do (a) branco (a), e que o (a) branco (a) precisa estar junto (a) nessa luta e entender seu papel nessa sociedade racista. Assim, essa luta é de todas e todos nós, cada um com sua função. Mais ainda, se pensarmos na Psicologia e quem são as (os) profissionais da área, percebemos que a maioria é mulher, branca de classe média. E então me pergunto: qual o papel da Psicologia nas relações étnico-raciais? Como podemos transformar essa sociedade se não começarmos questionando nossa própria branquitude, os povos que constituem nosso país,

as diferentes culturas e classes da nossa nação? A Psicologia como ciência e profissão tem o compromisso ético e político de entender quais os efeitos psicossociais que ocorrem nas populações diante do racismo como também pensar formas de enfrentamento à ele. Diante das reflexões, resgato memórias históricas que me trouxeram até aqui.

Durante a graduação em Psicologia, deparei-me com algumas falhas em minha formação. Com o passar dos anos me questionei como seria possível a atuação da (o) psicóloga (o) com os povos da floresta, do campo e das águas, pois nunca foi, sequer, citado em aula. Esse foi uma das perguntas que fiz, pois desde pequena aprendi a conviver com a natureza de uma forma muito respeitosa, respeitar os animais e as plantas e perceber sua importância em nossa vida. Assim, os povos originários da terra, da floresta e das águas, sempre me chamaram muita atenção. Como poderiam eles viver diretamente na natureza e estar em sintonia com ela ou, quais as formas de resistência para manter suas culturas? Como poderíamos nós, da cidade, nos afastar cada vez mais da nossa essência, enquanto seres humanos?

Em 2014 e 2015 tive a oportunidade de trabalhar, voluntariamente, em uma organização que atende a população Ribeirinha e algumas etnias indígenas. Esse trabalho é realizado apenas uma vez por ano no rio Envira, na cidade de Feijó, estado do Acre, devido às condições de seca no resto do ano que impossibilitam a passagem de barcos pelo rio. Além do trabalho nas águas, também é realizado uma vez por ano o trabalho na cidade. Ele é desenvolvido por uma equipe de, em média, vinte e cinco pessoas, entre elas barqueiros, cozinheiras, médicos, dentistas, psicólogos, terapeutas ocupacionais, enfermeiros e também uma gestora cultural. A equipe sobe o rio Envira em três barcos e, durante dezesseis dias permanece nas comunidades realizando seu trabalho.

Inicialmente, é feito um cadastro de todas as famílias que vão ao encontro da equipe. Esse cadastro é realizado todos os anos como um acompanhamento anual dessas famílias. Nele, são levantadas diferentes informações como peso, altura, pressão como também se recebem bolsa família, sabem ler e escrever, quantos filhos tem. Enquanto a subequipe de saúde composta por médicos, dentistas e um enfermeiro atendem as famílias, a subequipe de saúde e educação (psicóloga, terapeuta ocupacional e enfermeira) atua na prevenção com atividades como rodas de conversa, atividades coletivas e conversas individuais sobre temas específicos e recorrentes, como por exemplo, alimentação, relação sexual, higienização, pois percebemos uma maior demanda nesses temas diante das questões familiares.

Enquanto participei dessas missões, sentia falta de uma fundamentação teórica que me sustentasse em minhas práticas, como direcionar a Psicologia neste contexto para dar conta das

reais demandas dessas populações, principalmente pelos temas a serem abordados pela equipe da saúde e educação. Como trabalhar a prevenção de doenças, violência doméstica, e não remediar com medicamentos e atendimentos assistencialistas médicos? Como conseguir compreender as reais demandas da população e não interferir culturalmente no que achamos ser sofrimento para eles? Como refletir se seus direitos estão violados diariamente? Como a população pode criar autonomia?

Essas experiências trouxeram-me muitos questionamentos, como também muitos ensinamentos, pois percebi que, ao mesmo tempo em que a Psicologia que nos fundamentamos tem grande atuação nesse contexto, as populações da floresta, campo e águas tem muito a nos ensinar, sendo eles ribeirinhos como também algumas etnias indígenas.

A partir dessas experiências, fui me questionando cada vez mais e tentando elaborar projetos, intervenções a partir da minha área, então cheguei a conclusão que antes de qualquer assistencialismo, se quiséssemos transformar junto com as populações, deveríamos inicialmente escutar, acompanhar e aprender um pouco de sua cultura. Nesse contexto, impossível não pensarmos pela via da educação. Voltei então meus estudos para a Psicologia na Educação, pois acredito que seria ali que tudo começaria. Entendo que, sendo a educação não colonizadora para o desenvolvimento integral/saudável do indivíduo e dotada de uma capacidade emancipatória que pode ser estimulada por diversos saberes, a Psicologia também se faz necessária neste contexto. Paralelamente, junto com a experiência de três anos em duas escolas públicas de Campinas, foi possível perceber a complexidade das relações dentro dessas instituições. Fui percebendo e aprendendo que as relações se dão pelo contexto econômico, político, social e étnico-racial e que são estabelecidas nas instituições como a escola, família e comunidade, afetando diretamente o desenvolvimento infantil e a promoção da saúde (Guzzo, 2007).

Durante o trabalho nas duas escolas, percebi que a violência está presente, de alguma forma, em todas as relações, sendo entre professor e estudante, estudante e gestão, professor e gestão e também entre os estudantes. A cada atividade que a equipe de Psicologia desenvolvia, identificamos diferentes tipos de violência como, por exemplo, violência de gênero, violência institucional e violência *étnico-racial*. Percebi que muitos estudantes não sabiam que cidade nasceram, qual sua origem, como se identificam (negro, branco, indígena, oriental ou de outra forma) e, ao mesmo tempo, como a escola tem se preocupado em trabalhar essas questões? Ficou explícito como esse tema estava fragmentado no cotidiano da escola e se apresentava das mais

variadas formas de violência observado pela equipe de Psicologia como também trazido sempre de forma negativa pelos estudantes.

Assim, diante desses anos experienciados nas duas escolas, pude perceber como é importante desenvolver atividades com demandas trazidas pelos estudantes ou que estão presentes no cotidiano da escola, além dos conteúdos obrigatórios e programados. Pensando novamente como a Psicologia pode também atuar nesse contexto e, ainda especificamente com as relações étnico-raciais, fui me questionando como a escola lida com as relações étnico-raciais, qual a importância que elas trazem para o desenvolvimento de uma criança ou adolescente. Resolvi então pesquisar como uma escola pública lida com as relações étnico-raciais, sendo uma escola da periferia de Campinas, compreendendo que a história e origem de cada indivíduo afetam diretamente seu desenvolvimento. Nesse sentido, a escola promove ações que discutam as relações étnico-raciais? Os estudantes trazem esse problema, de alguma forma, como uma questão importante? Como se dão as relações dentro dessa instituição?

Ao considerar os desafios da realidade brasileira contemporânea e as consequentes inovações que surgem no exercício profissional das psicólogas e dos psicólogos, é necessário que se compreenda como e por que a Psicologia surgiu, para que seja possível analisar como se desenvolveu a Psicologia Escolar no Brasil e como a aproximação da Psicologia aos Povos Indígenas se apresenta como uma necessidade, estando ao mesmo tempo tão distante.

Os movimentos indígenas que se fortaleceram nas últimas décadas, e continuam se fortalecendo pautam-se nos ideais de autodeterminação desses povos, na valorização da própria cultura e na expectativa de um diálogo interétnico e intercultural com base na ética e no respeito à diversidade. As questões que são enfrentadas pelos povos indígenas brasileiros hoje apresentam raízes históricas que são marcadas pela dominação sociocultural dos não-índios, o principal desafio das sociedades indígenas é poder manter um contato com a sociedade nacional sem perder a integridade cultural e étnica. Essa questão tem que ser considerada como inicial na atenção às necessidades das comunidades indígenas, no sentido de embasar as práticas e as concepções de trabalho com estes povos (Conselho Regional de Psicologia SP, 2010). Fruto deste processo sócio-histórico, muitas são as marcas psicossociais que são identificadas pelas comunidades, que comprometem a qualidade de vida e a saúde mental. Assim, a Psicologia deve assumir compromisso e responsabilidade social em encontrar seu lugar neste campo.

Nesse caminho percorrido, conheci uma teoria que me trouxe esperança, pois respondia algumas das minhas questões, sendo ela a Psicologia da Libertação. Ela envolve um conjunto de princípios que embasado na crítica marxista propõe a memória histórica como ferramenta

necessária para a compreensão da relação indivíduo e sociedade, para análise das formas de organização dos grupos e dos conflitos existentes, principalmente nas relações econômicas, políticas e sociais. Essa Psicologia trabalha numa perspectiva preventiva e envolvida com as populações e sua realidade, com suas dores e aflições, mas no sentido de acolhimento e conscientização, principalmente no âmbito da educação básica. A escola, então, se apresenta como um espaço inicial de reprodução das relações sociais já existentes como também a criação de novas (Martín-Baró, 2006).

Índice de Siglas e Abreviaturas

CEFORTEPE	Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CHP	Carga Horária Pedagógica
CNE	Comissão Nacional de Educação
CEPROCAMP	Centro de Educação Profissional de Campinas
DC	Diário de Campo
ECOAR	Espaço de Convivência, Ação e Reflexão
FUMEC	Fundação Municipal para Educação Comunitária IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
HP	Hora Projeto
LAMP	Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MDH	Materialismo Histórico Dialético
MIPID	Programa Memória e Identidade: Promoção e Igualdade na Diversidade na Rede Municipal de Campinas
NAED	Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
PMC	Prefeitura Municipal de Campinas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TDC	Trabalho Docente Coletivo
TDI	Trabalho Docente Individual
UTB	Unidades Territoriais Básica

Índice Figuras e Tabelas

Figura 1- Gráfico dos habitantes das UTBs da região noroeste por raça ou cor.

Figura 2- Fontes de informação

Figura 3- Cidade natal dos estudantes.

Figura 4- Endereço dos estudantes

Figura 5- Como o estudante se identifica

Figura 6- Cidade natal das mães dos estudantes

Figura 7- Cidade natal dos pais dos estudantes

Figura 8- Religião dos estudantes

Tabela 1- Número de Escolas de ensino Pré-Escolar, Fundamental, Médio e Superior Região Metropolitana do Município de Campinas

Tabela 2 - Código dos diários de campo selecionados

Tabela 3- Descrição das atividades de 2017

Tabela 4- Cronograma da atividade “Meu Memorial”

Sumário

1. Fundamentação Teórica	23
1.1 Desenvolvimento Humano à luz da Psicologia Histórico-Cultural	23
1.2 A construção da subjetividade	25
2. Psicologia na escola e as Relações Étnico-Raciais.....	27
2.1. Psicologia na escola	27
2.2 Relações Étnico-Raciais: constituição da nação	32
2.3 Educação das Relações Étnico-Raciais.....	36
2. 4 Políticas de Ações Afirmativas	43
2.5 Lei 11. 645/08.Diretrizes para a educação da história e cultura Indígenas o Documento Técnico Consolidado: Estudos para regulamentar a Lei nº 11.645.....	44
2.6 Lei 10.639/04 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais.....	45
2.7 MIPID – Programa Memória e Identidade: Promoção e Igualdade na Diversidade na Rede Municipal	48
2.8 Resolução Conselho Federal de Psicologia Nº 018/2002	49
2. Objetivos	50
3. Método	51
3.1 Fundamentos do Método	51
3.2. Contextualizando: um breve relato da história do Município.....	53
3.3 Cenário: de onde partimos	56
Tabela 1.....	57
<i>Número de Escolas de ensino Pré-Escolar, Fundamental, Médio e Superior Região Metropolitana do Município de Campinas.</i>	57
3.4 Fontes de informação, Instrumentos, Passos	58
3.5 Participantes.....	62
3.6 Considerações Éticas	63
4. Análise dos Resultados.....	64
4.1 Resultados.....	66
4.2 Site da Prefeitura Municipal e Site Educação Conectada: programa MIPID	66
4.3 Projeto Político Pedagógico (PPP)	70
4.4 Mapeamento.....	73
4.4 Diários de Campo	80
4.5 Expressões dos estudantes nas Ações desenvolvidas pelo projeto ECOAR	92
5. Considerações Finais.....	106
6. Referências.....	111
ANEXOS E APÊNDICES	117

Apresentação

Apesar da Psicologia como ciência e profissão no Brasil ter 55 anos, vivemos ainda sob um modelo de atuação que não corresponde às necessidades da maioria da população brasileira, ou seja, de comunidades mais empobrecidas. Embora existam esforços históricos de profissionais da Psicologia para popularizar a prática e problematizar questões sociais necessárias, nossa profissão no país continua voltada a uma atuação profundamente elitista e sem acesso para toda população. Os cursos de graduação e os campos de atuação são predominantemente compostos por indivíduos pertencentes a um perfil muito específico de gênero, cor e classe, a qual, me incluo (mulher, de classe média, branca). A Psicologia, sendo assim, pouco contribui para a transformação da realidade, por isso, pouco conhecemos e sabemos do desenvolvimento das crianças brasileiras, principalmente aquelas que vivem em situação de pobreza (Guzzo, 2007). Como é possível que compreendamos o desenvolvimento de uma criança em situação de pobreza a partir de perspectivas de outros continentes, culturas, diferentes momentos históricos em países tão distantes da realidade brasileira, um país colonizado, dominado e explorado?

É necessário que façamos uma análise crítica da estrutura das abordagens dominantes da Psicologia para a compreensão de suas implicações na sociedade brasileira, como o impacto que existem nos países que foram colonizados. A Psicologia do Desenvolvimento, na perspectiva colonizadora, se constitui como uma ciência que pouco serve à compreensão de como as crianças brasileiras ou sul-americanas se desenvolvem, assim como a formação das profissionais que irão atuar nesse contexto.

Partimos de uma concepção em que o desenvolvimento de uma criança se dá em meio a uma rede de interações situadas em um tempo histórico, num contexto específico, mediados por adultos que com elas se relacionam, ou seja, ela não se dá apenas como um processo biológico, mas também social. Sendo assim, nossa atuação no contexto escolar, não pode estar descolada de uma perspectiva que compreenda a escola como um espaço conectado com sua realidade, a sua localização geográfica e histórica. Entendemos a escola como um espaço/instituição de referência para a criança, o qual constitui um processo de transformação em seu desenvolvimento, onde seu cotidiano é o principal fator para a constituição de sua história e cultura (Valle & Guzzo, 2004).

Diante disso, essa pesquisa tem como objetivo entender quais as ações da escola diante das relações étnico-raciais. Especificamente, para isso, acompanhar, descrever e

analisar cotidiano de uma escola pública tomando como referência as relações étnico-raciais, a partir da perspectiva da Psicologia, como também mapear as ações realizadas pela instituição a partir da Política Pública referente à inserção de história e cultura Afro-brasileira, africana e indígena. Para que os objetivos sejam realizados, os eixos que serão discutidos na fundamentação teórica partirão da perspectiva de uma Psicologia rumo à descolonização, entendendo que a Psicologia no Brasil e na América Latina ainda hoje é uma ciência colonizada e marcada por um processo histórico de reprodução teórico e metodológico de conceitos e procedimentos elaborados por seus colonizadores. Sendo assim, no primeiro eixo iremos destacar como entendemos o desenvolvimento humano a partir do modelo teórico que compreende o desenvolvimento mediado pelas relações sociais em contextos de vida cotidiana, a Psicologia Histórico-Cultural, iniciada pelo Vigotski (1999, 1929/2000), pois acreditamos que essa perspectiva se aproxima de uma prática profissional fundamentada na realidade cotidiana.

Seguiremos a discussão no segundo eixo discutindo a Psicologia rumo à sua descolonização focando num modelo de Psicologia Latino-Americana e na Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil. Algumas inquietudes que se apresentaram durante a graduação e, em seguida, em campo enquanto profissional, serão apresentadas e fundamentadas com o objetivo de trazer à tona questões que foram deixadas de lado ou ainda que não são, majoritariamente, consideradas importantes para pensar o desenvolvimento humano saudável.

1. Fundamentação Teórica

Para que seja possível compreendermos a importância das relações Étnico-Raciais no desenvolvimento das crianças e adolescentes de uma escola pública, apresentamos de onde partimos. Esse primeiro eixo apresentará alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, o qual fundamentam nossa visão de ser humano.

1.1 Desenvolvimento Humano à luz da Psicologia Histórico-Cultural

Partimos da concepção de que o indivíduo se constitui a partir de um contexto de desenvolvimento que inclui algumas dimensões como as condições históricas, políticas, culturais e interpessoais (Guzzo, 2007), incluiremos as relações étnico-raciais.

Pino Sirgado (2000), a partir do Manuscrito de 1929 de Vigotski, cita duas categorias fundamentais em sua obra: o *social* e o *cultural*. O termo *social* para Vigotski qualifica relações de sociabilidade que existem no mundo natural, mas não permite por si só explicar formas de organização social, e é nesse momento que o termo *cultural* o complementa. É necessário especificar exatamente o termo *cultural* para entendermos como o autor compreende o *social*, já que a existência social humana se dá, inicialmente, por meio da ordem social-natural à ordem cultural.

Assim, quaisquer que sejam as tentativas de dar sentido à questão social e cultural é necessário que sejam situados no contexto histórico que são utilizados, ou seja, que haja alguma questão que permita compreender mais a fundo os dois termos utilizados pelo autor (Pino Sirgado, 2000). Sendo assim, o caráter *histórico* configura-se como uma questão que permite definir o significado do *social* e do *cultural*.

Vigotski, no Manuscrito de 1929, apresenta o conceito de *história* em dois aspectos (1929/2000, p.23):

A palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história, neste sentido Marx: uma ciência – a história, ciências naturais = história da natureza, história natural; 2) **história no próprio sentido**, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico. As funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas (veja o caráter dos

gregos e o nosso). Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução mais história).

Podemos afirmar que o autor, nesse trecho define a perspectiva da qual se fundamenta, o Materialismo Histórico Dialético (MHD)¹. Uma de suas contribuições é a compreensão do meio social como influência no desenvolvimento humano, ou seja, o social e o individual se constituem num processo permanente e dinâmico, no qual o social, é o mediador (Ferreira, 2014). Sendo assim, as funções psicológicas seriam exercitadas (o qual existem de forma prévia no indivíduo), tornando-se funções mais complexas ou superiores (Vigotski, 2000).

Vigotski (2010) destaca a necessidade de compreendermos o desenvolvimento a partir da relação que a criança estabelece com o meio em cada etapa. É importante considerarmos o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, mas sim, por uma perspectiva que considere a relação existente entre a criança e o meio em determinada etapa de seu desenvolvimento, considerando que os elementos do meio se diferenciam de acordo com as diferentes faixas etárias.

O autor apresenta a ideia de que, a criança organiza suas experiências, sentidos e significados, de acordo com seu contexto de desenvolvimento e idade. Ou seja, mesmo o meio mantendo-se quase sem alguma alteração, seu papel e seu significado modificam-se e o mesmo elemento que possuía um significado e sentido, dois anos depois, por exemplo, começa a ter outro significado e sentido a desempenhar outro papel. Para Vigotski (2010), os elementos que existem para determinar a influência que o meio tem no desenvolvimento da personalidade são chamados de *vivência*². Essa pode ser uma *vivência* de uma situação qualquer, pois não é um elemento independente da criança que a influenciará, mas sim o elemento interpretado pela criança que irá determinar sua influência no seu desenvolvimento futuro.

O conceito de *vivência* para Vigotski (2010) é apresentado como a forma que a criança *toma consciência* e *concebe*, como ela se relaciona afetivamente com certas situações. Assim chegamos ao ponto principal do conceito que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento psicológico da criança.

¹MHD será discutido na fundamentação metodológica.

² Esse trabalho não tem intenção de analisar em detalhes o conceito *vivência*, para isso, buscar Dugnani (2016).

1.2 A construção da subjetividade

O desenvolvimento da subjetividade vem sendo compreendida por muitas linhas da Psicologia como um processo orgânico, cindida das questões históricas, como se fosse reduzida apenas à maturação biológica, se limitando e impossibilitando explicar o ser humano real e suas relações sociais. Contrapondo-se a isso, segundo Aita e Facci (2011), para Marx a essência do ser humano está nas relações sociais que ele desenvolve por meio do trabalho, ou seja, sua existência não é originada pela natureza apenas, mas é produzida pelos homens, a partir das relações sociais. O ser humano constrói sua essência a partir de seu trabalho, um produto das relações sociais de produção, pois é nessa prática que reside sua existência e é na existência que se constrói sua essência. O ser humano, nesse sentido, humaniza-se quando se apropria das objetivações que foram construídas culturalmente pelas gerações anteriores ao longo de seu desenvolvimento sócio-histórico por meio do trabalho. A subjetividade vai ao encontro nesse sentido à humanização, pois ela é construída a partir do mundo interno para o externo, numa relação dialética entre o objetivo e subjetivo.

Duarte (2013) discute que não podemos esquecer que a Psicologia Histórico-Cultural é uma teoria do movimento dialético entre a atividade humana objetiva nos conteúdos da cultura material e não material e a atividade dos sujeitos que, sendo um ser social, só se desenvolve inteiramente pela apropriação, à sua vida, das objetivações historicamente construídas pelo próprio ser humano. Todas as (os) psicólogas (os) que trabalham com a Psicologia Histórico-Cultural partem da concepção da existência de um desenvolvimento psíquico, a partir da história da humanidade (filogênese), como também de cada indivíduo (ontogênese). Nessa perspectiva, o desenvolvimento do psiquismo individual faz parte da totalidade das relações que existem em uma sociedade, assim, se entendemos que o psiquismo é histórico e cultural, os progressos que a personalidade pode ter dependerá dos limites e avanços da sociedade.

Gonzalez Rey (1997) nos ajuda a compreender o conceito de cultura nessa perspectiva apontando para o termo como a representação das produções simbólicas de uma sociedade situada em um determinado momento de sua história, a qual não pode ser separada dos processos sócio-políticos e econômicos que permeiam todas as produções da subjetividade, que por sua vez estão configurados em todas as práticas humanas. Esse caráter simbólico auxilia na compreensão dos resultados imediatos das influências externas. Olhar para a cultura, nesse sentido, é entendê-la como um sistema que suas práticas e valores não podem ser entendidos de fora, mas implica em aceitar um caráter

subjetivo em reconhecer que as realidades humanas são subjetivas e não racionais. A subjetividade, para o autor, é de caráter simbólico- emocional que qualifica e identifica a experiência vivida, é como o reflexo do mundo.

Na perspectiva dialética, o ser humano não é simplesmente produto da cultura, pois ao mesmo tempo ele está em constante criação cultural. A cultura nos coloca frente a realidades simbólicas que adquirem valor normativo e relacional por um vínculo inseparável do emocional e do simbólico. As práticas culturais, que ajudam a construir nossa identidade não são racionais, mas subjetivas, nesse sentido as emoções também têm um papel central na configuração da subjetividade em suas práticas e relações. A cultura é subjetiva em seu processo de produção, quando relacionada à imaginação e criação humana (Gonzalez Rey, 1997).

Ainda nessa linha, para Vigotski, a subjetividade é estabelecida a partir da apropriação dos conhecimentos que foram construídos historicamente nas relações humanas. Nesse momento, as funções psicológicas superiores vão se desenvolvendo, como por exemplo, o raciocínio lógico, planejamento, a abstração. As funções psicológicas superiores organizam-se em dois momentos, sendo o primeiro nas atividades coletivas e sociais (plano externo) chamada intersíquica, em seguida, ela torna-se intrapsíquica quando é internalizada a partir do plano externo. Assim, a construção da subjetividade e da personalidade devem ser compreendidas a partir do outro, envolvidos num contexto sócio-histórico e cultural (Aita & Facci, 2011).

As autoras explicam que, segundo o teórico russo, para se humanizar é necessário que se desenvolva as funções psicológicas superiores, pois assim superamos as questões biológicas e passamos a compreender a existência consciente do ser humano, nos apropriando da cultura. O indivíduo desenvolve-se, a partir de processos educativos, se apropriando de conhecimentos científicos e formando os conceitos. É na formação dos conceitos que a criança amplia suas funções psicológicas superiores e se desenvolve cada vez mais, construindo sua subjetividade e se humanizando em uma realidade concreta.

Dentre os processos educativos, a escola é uma forma criada pelo ser humano de produção de qualidades que define os níveis de desenvolvimento em todas as dimensões. Na perspectiva Psicologia Histórico-Cultural, o indivíduo será muito mais desenvolvido, do ponto de vista psicológico, quando ele for capaz de conduzir de forma racional e livre seus processos psicológicos por meio da apropriação e materialização na cultura (Duarte, 2013).

2. Psicologia na escola e as Relações Étnico-Raciais

Discutiremos nesse eixo como a Psicologia se constituiu no Brasil e qual papel que ela teve e ainda tem em nosso sistema. Em seguida, focaremos nas relações étnico-raciais, na educação delas e nos documentos e leis que regem essa questão.

2.1. Psicologia na escola

O amadurecimento de uma profissão depende de quanto uma determinada área de conhecimento se consolida e, não menos importante, a relação que esse conhecimento teórico tem com a prática e com as demandas da realidade. Para discutirmos brevemente o início da Psicologia Escolar no Brasil, é necessário compreendermos o papel da Psicologia como ciência e profissão em seu desenvolvimento histórico e social, pois ela surge em um momento de criação e consolidação do capitalismo. Mas o que isso tem a ver? (Parker, 2014).

O desenvolvimento do capitalismo instituiu novas formas de relações sociais, marcadas pelas relações de produção no século XIX, que por consequência, influenciaram as relações na família, por exemplo. Não iremos focar nesse tema, porém, é impossível não pontuarmos o contexto histórico e social de onde a Psicologia surge, devido aos impactos desse processo. As novas relações de poder foram se instituindo por diferentes áreas do conhecimento, incluindo a Psicologia, que por sua vez, teve um importante papel nesse momento, contribuindo para que essa nova forma de sociabilidade mantivesse o desenvolvimento econômico vigente (Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei e Neto, 2010).

Os autores discutem que a Psicologia no Brasil começou a se desenvolver e ser aplicada a partir de modelos e inspirações de outros países, de outras épocas históricas servindo às nossas práticas e conhecimento, mas não respondendo às reais demandas sociais que são presentes no cotidiano da vida do sujeito como da escola brasileira. Assim, precisamos de um olhar crítico como um atualizador das nossas práticas.

A Psicologia como ciência e profissão que somos introduzidas (os) na graduação, pouco nos ajuda a compreender a real demanda em relação à nossa profissão. A forma que a Psicologia produz seu conhecimento tem como objetivo adaptar as pessoas à realidade. A nossa sociedade está voltada para uma organização de exploração e subordinação que faz com que mesmo que a (o) profissional esteja com a maior intenção de transformar ou ajudar, ainda assim vai contribuir para um distanciamento de nossas habilidades criativas, como também para um distanciamento nosso com os outros. Assim,

a Psicologia ainda se mantém como um instrumento ideológico com ideias dominantes que dificultam as lutas contra a opressão (Parker, 2014).

As teorias psicológicas colaboraram na compreensão de que as diferenças que separam as pessoas são qualidades impossíveis de transformação do sujeito, favorecendo o sexismo e o racismo como as teorias biológicas, assim essa ciência enquanto ideologia acaba por justificar a violência, além de reproduzir e reforçar os estereótipos. Algumas questões populares consideradas “naturais” se apresentam de uma forma que seria impossível qualquer transformação social. As teorias psicológicas que nos afastam da compreensão econômica, política e histórica de uma guerra, assassinato em massa, por exemplo, dificultam um horizonte possível daqueles que acreditam na transformação da sociedade. Um sistema social dependente é aquele onde existe uma minoria privilegiada que impõe seus interesses na estruturação da sociedade, marginalizando as grandes maiorias populares. Essa contradição do sistema capitalista tem como ação dominante e objetiva, marginalizar as maiorias oprimidas e as minorias que não se enquadram nos padrões ideológicos em nossa sociedade por diferenças étnicas, de gênero (Parker, 2014; CFP, 2016).

Em outras palavras, para Martin-Baró (1996), esse modelo de ciência oferece uma proposta alternativa de resolver os conflitos sociais: mudando os indivíduos para preservar a ordem social, ou ainda quando não, mudar o indivíduo para mudar a ordem social, generalizando a sociedade apenas como um conjunto de indivíduos.

A psicologia ideológica não só se apresenta nas televisões ou livros de auto-ajuda, mas também estrutura o modo como aprendemos a pensar sobre nós mesmos enquanto indivíduos dentro de uma sociedade, como agentes políticos, o que acaba por exercer grande impacto, tem influência na forma de pensarmos o mundo e como podemos mudá-lo. Parker (2014) exemplifica questionando a escola, pois nesse espaço existem categorias de habilidades que nos torna responsável pela classificação e ordem das pessoas em diferentes tipos que marcam a posição de classe e a identidade da criança. A criança, então, toma o fracasso como seu, afinal a trajetória vivida na escola é individual e é declarada como psicológica. Por consequência, a criança se aliena do que de fato condiciona sua dinâmica de vida, como se, de acordo com os sistemas de avaliações ela fosse passível de transformação.

Considerando um dos campos de atuação de um profissional da Psicologia na escola (ou outros espaços educativos não formais), essas instituições apresentam e mantém a desigualdade em sua essência na sua estrutura e dinâmica. É na escola pública

que estudam a maioria das crianças e jovens brasileiros, o que acaba por escancarar a reprodução do despreparo e as dificuldades da (o) profissional da Psicologia e ainda se distanciando do seu verdadeiro papel: promover o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Sem políticas públicas para o a inserção do (a) profissional na rede, cada vez mais, esse cenário se distancia da formação profissional do seu campo de conhecimento (Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei e Neto, 2010).

Os autores ainda apresentam a história da Psicologia dividindo-se em três partes. Inicialmente na 1ª República, em 1906 a 1930, essa ciência foi marcada pelos estudos de laboratório e, nessa época se apresentava num modelo europeu que não se preocupava com a realidade. Em 1930 a 1960, o segundo momento foi marcado pelo tecnicismo norte-americana e por fim, um modelo mais adaptacionista. A partir daí o papel da (o) psicóloga (o) era apenas para solucionar problemas de aprendizagem e de comportamento. Já na segunda metade do século passado, em seu terceiro momento, a Psicologia foi avançando em direção ao modelo de tendências psicométricas, assim criando e aplicando testes psicológicos que vinham de um diagnóstico ou que eram diagnosticados após a aplicação. Nesse período, esse modelo positivista contribuiu para a exclusão na escola, pois os estudantes que não estavam aptos para o desenvolvimento idealizado no espaço educativo eram separados em salas especiais. As políticas que sustentavam essa organização só contribuíam para a exclusão, principalmente da população mais pobre originária da classe trabalhadora.

Antes de 1964, mesmo com propostas aparentemente avançadas, a Psicologia exercida no Brasil era na maioria conservadora e reprodutora social. Até que em 1980, após a retomada democrática no país, alguns municípios começaram a apresentar a (o) psicóloga (o) escolar e, com isso, houve a construção de um movimento político na área para se repensar a prática profissional nessa área de atuação. As expectativas de intervenção da (o) psicóloga (o) na rede pública mostram que a sociedade ainda entende que a (o) profissional tem como papel ajustar os estudantes ao sistema e, se assim feito, a (o) profissional só colabora para a reprodução das relações instituídas, validando a desumanização do ser humano, que tem por consequência, a manutenção da exclusão ou ainda a reprodução da mesma (Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei e Neto, 2010). Martin-Baró (1996) acrescenta apontando que a maioria das (o) profissionais se dedica aos setores sociais mais ricos e não só isso, individualiza os problemas e se esquecem dos fatores sociais envolvidos. Portanto, o contexto social é naturalizado e se torna inquestionável, o qual as exigências objetivas são esquecidas e o indivíduo procura

resolver os conflitos apenas em sua subjetividade. A Psicologia nesse modelo continua servindo à ordem social estabelecida, convertida em um instrumento útil para a reprodução do sistema.

Diante da discussão anterior, críticas e reconhecimento do papel que a Psicologia ainda tem em nosso país, qual então seria seu horizonte de possibilidades? Como pensamos num (a) profissional ético (a) que lute pela transformação social? Para Martin Baró (1996), o trabalho da (o) psicóloga (o) tem que ir de acordo com a realidade concreta da população a que deve atender. A (o) profissional deve colaborar para a conscientização como um horizonte prático e teórico, ou seja, ajudar a população no processo de superação de sua identidade alienada tanto pessoal quanto social e transformar a opressão instituída em seu contexto. Há um crescente debate entre as (os) psicólogas (os) da América - Latina sobre a identidade da (o) profissional e qual o papel que devemos desempenhar em nossa sociedade. É mais importante, em primeiro lugar, que compreendamos a situação histórica dos nossos povos e quais são as verdadeiras necessidades do que constituir com o campo da Psicologia como ciência ou ainda como uma atividade.

A consciência, segundo Martin-Baró (1996), é o saber e o não saber de si mesmo, sobre o seu mundo e os outros mundos. Ela não está somente na esfera do individual do saber e da subjetividade de cada um, mas está na esfera de onde cada indivíduo encontra o impacto refletido de seu ser e de seu fazer em sua sociedade. A consciência é quando você atribui e estabelece um saber sobre si mesmo e sobre a realidade que lhe permite ser alguém, tendo uma identidade pessoal e social. Ela inclui a imagem que o indivíduo tem sobre si mesmo, essa imagem é um produto da história de cada um, que inclui representações sociais, tendo aquele conhecimento social do cotidiano que chamamos de “senso comum” como da esfera da ideologia. A Psicologia, nesse momento, tem um importante papel, pois seu objetivo é contribuir para os processos de consciência de si mesmos enquanto indivíduo e como coletivo. É essencial que a (o) profissional esteja inserida na práxis cotidiana, onde na maioria das vezes, se apresenta como um espaço ideologicamente naturalizado, que pode permitir ou não, que os povos e grupos mantenham o controle da sua existência, colaborando no processo de humanização ou não dos indivíduos.

Para concluirmos nossa fundamentação, é necessário que façamos uma conexão entre todos os eixos, os quais, explicados separadamente, agora se unem para refletirmos a Psicologia como ciência e profissão. Assim, iremos discutir, a partir daqui a colonização

e descolonização da Psicologia, a Psicologia e as Relações Étnico-raciais/ diversidade, preconceito, racismo e Psicologia e Povos Indígenas. Partindo dos ensinamentos do povo Guarani M'bya, este estudo pretende que a relação entre Psicologia e Relações Étnico-Raciais contribuam, assim, para uma melhor formação daquelas e daqueles profissionais que se inserem no campo educativo e focalizam o processo de desenvolvimento saudável de crianças e jovens. Até onde a Psicologia está preocupada com a promoção do bem viver dessa camada da população?

A produção da Psicologia em relação a esse tema é uma evidência de que essa preocupação ainda não está manifesta. Quando iniciamos o projeto de pesquisa, fizemos uma revisão bibliográfica com objetivo de: descobrir o que estão produzindo sobre as relações étnico-raciais, quais as áreas que se tem produzido e também para nos fundamentar. Ainda no processo de leitura, foi elaborado um quadro para melhor organizar o levantamento. Usamos duas plataformas: *Capes* e a *Pepsic* buscando desde 2001 até 2015.

Um fato importante de apresentarmos é que procurando novas produções de 2016, para atualizarmos o quadro, não encontramos nenhum novo artigo em nenhuma das duas plataformas, objeto de busca. Na área da Psicologia encontramos apenas 5 produções nesse campo de estudo e dentre eles, os temas parecem ser ainda introdutórios no sentido de discutir mais os fundamentos do que a prática profissional. Dentre eles, encontramos um artigo da Psicologia Escolar voltada para formação de professores sobre as relações Étnico-Raciais. Nesse sentido, podemos considerar um avanço essa temática estar sendo discutida pela Psicologia dentro da escola e, mais ainda, em uma das frentes de ação da (o) profissional nesse campo: a formação de professores. As produções parecem estar desbravando novos horizontes, por ser um movimento que parece ser ainda recente para nossa área, os trabalhos em sua maioria se debruçam mais em questões teóricas.

Podemos perceber que a Educação tem produzido e se preocupado mais com essa temática do que a Psicologia. Dentre os trabalhos apresentados, são discutidos desde experiências de docência, a discussão da Lei 10.639 (2003) até práticas didático-pedagógica.

Além disso, surgiu com frequência nos artigos a discussão da formação de profissionais no ensino superior. É fundamental que repensemos se a formação está preocupada em discutir essa temática e como ela discute. A partir da análise da produção científica e técnica nessa área, podemos concluir que a Psicologia está começando a se

preocupar com a temática, mas ainda tem muito que elaborar, desde suas várias teorias psicológicas até sua prática emancipadora voltada para as relações étnico-raciais.

2.2 Relações Étnico-Raciais: constituição da nação

Nesse eixo iremos discutir a origem do conceito étnico-racial como também como a educação está diretamente relacionada a ele. Também apresentaremos a Política Pública que envolve a temática.

A formação cultural do Brasil é caracterizada pela união de diferentes etnias e culturas, diferentes fisionomias e paisagens, diferentes ocupações geográficas e pelas diferentes formas de compreender a miscigenação, algumas tomadas pelo preconceito e falta de informação (Munanga, 2005). Desde 1500, a data de início da organização social e política, nosso país foi sempre formado por diferentes grupos étnico-raciais incluindo cultura, língua e organização social diferentes, como também diferentes povos africanos escravizados que, trazidos compulsoriamente, trouxeram junto suas tecnologias, conhecimentos e culturas valiosas.

Para introduzirmos nossa discussão sobre as Relações Étnico-Raciais, é importante entendermos, primeiramente, a origem do termo. O termo *raça* é frequentemente utilizado em nosso país para referenciar características físicas, cor de pele, tipo do cabelo o qual interfere ou ainda determina o lugar que o sujeito ocupa na sociedade (Brasil, 2003). Esse termo foi inicialmente utilizado nas escolas sociológicas americanas para discutir e interpretar a relação entre o branco e o negro. Assim, segundo Cruz (2010), o termo *raça* é referenciado como um marcador de uma diferença social, referente à materialidade do corpo que se expressa no fenótipo. Segundo o dicionário Aurélio (2008), o termo fenótipo tem como significado o “Conjunto de características observáveis num organismo ou ainda um conjunto de características que constituem a manifestação de um genótipo, além de características que podem ser compreendidas no interior das relações sociais”. Apesar disso, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro, que o utiliza com um sentido político e de valorização da cultura (CFP 2017).

O termo *etnia* surgiu no século XIX para indicar características próprias de um grupo, como a língua e seus costumes. Também explicado por Cruz (2010) como a relação de grupos étnicos que vivenciam uma identidade social, existindo um pertencimento, o qual é construído. É a construção simbólico-cultural de aspectos que ligam os sujeitos ao mesmo grupo, seja pela língua, mito ou religião (CFP 2017). É

necessário compreender que o termo etnia na expressão étnico-racial tem a função de apresentar as relações combinadas pelos traços fisionômicos como também pelas raízes culturais, os quais se diferem entre a cultura africana, indígena, asiática e europeia. Os dois termos apresentados anteriormente são constituídos em um universo de identidades que muitas vezes não são compreendidos e acabam sendo estereotipados ou ainda são vistos a partir da perspectiva positivista.

As relações que permeiam os brancos, negros e indígenas da nossa sociedade ainda tem representações no plano latente, é necessário que elas venham a consciência. Nesse sentido, elas contemplam a dimensão subjetiva do racismo. De um lado como os brancos veem os negros, como os brancos se veem, como os negros veem os brancos e como os negros se veem. Essas representações manifestam-se no cotidiano de vida por brincadeiras, desrespeitos, atitudes de humilhação e exclusão. É importante que sejam discutidos os sentimentos, na dimensão subjetiva e que se faça uma conexão com as ações pensadas a partir dessa questão (Silva, Almudi & Reginaldo, 2008).

Ainda segundo os autores, aprendemos desde criança que o Brasil é constituído por três raças-etnias: os indígenas, os africanos e os europeus. Diferente de outros povos, o Brasil não tem uma “raça” ou um tipo, pois vivemos a miscigenação, desse modo, acabamos por viver a diversidade étnica, ou multicultural. No entanto, a história contada desde sempre não foi da forma que realmente ocorreu. Apenas no final do século XX as histórias de resistência desses povos começaram a ser contadas, junto com ela, a abolição da escravatura, ocorrida em 1888. Mas ainda assim, é necessário questionar, apesar da abolição em 1888, porque os piores índices de qualidade de vida dos negros e indígenas ainda se mantem? Porque mesmo com a abolição os negros e negras ainda mantem o maior índice de vulnerabilidade no país? Por luta do movimento negro, de mulheres e organizações mistas, hoje compreendemos que se não for resolvido o problema da desigualdade entre brancos e negros, continuaremos no mito da democracia racial³. A luta

³ Mito da democracia Racial: “(...) à base de especulações intelectuais, frequentemente com o apoio das chamadas ciências históricas, erigiu-se no Brasil o conceito de *democracia racial*; segundo esta, tal expressão supostamente refletiria determinada relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira: que pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas (p. 41). A “democracia Racial” acaba por significar uma metáfora perfeita que representa o racismo à brasileira, não tão explícito quanto o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado como o apartheid na África do Sul, mas efetivo e institucionalizado no governo e propagado a nível social, psicológico, econômico, cultural, político. Desde a identificação do negro como inferior, selvagens, da função do sincretismo religioso, a omissão a história do genocídio da população afro-brasileira. Essa ideologia concede, ironicamente, apenas um privilégio para os negros: de se tornarem brancos por dentro e por fora (Nascimento, 1978).

envolve formas de inclusão da população negra e indígena, como acesso a moradia, saneamento básico, educação de qualidade e equidade.

O racismo à *brasileira* tem sua história diferente dos outros países que ocorrem a discriminação. Nesse sentido, o processo da miscigenação é fundamento para compreendermos a história e o debate ideológico-político que envolve o racismo em nosso país. A miscigenação demarcou o ponto histórico do processo de construção da identidade nacional e das identidades particulares, já que um fenômeno biológico tinha como objetivo político e ideológico homogeneizar a população, construindo uma identidade nacional única. É nesse momento que se constitui a ideologia do branqueamento, conceito base para compreendermos a ideologia racial brasileira. Presumia-se que com o intenso processo de miscigenação, surgiria uma nova raça brasileira: ariana, mais clara fenotipicamente. Esse processo faria com que as populações indígenas, negras e os próprios mestiços desaparecessem, já que elas prejudicariam o desenvolvimento do país como uma nação (Bento & Carone, 2002). Para entendermos a ideologia do branqueamento da população, é importante que conheçamos um pouco da história do processo de colonização no Brasil.

O colonialismo europeu estabeleceu sua relação na América a partir do século XVI, depois se expandiu para o resto do mundo. Comandado principalmente por processos econômicos, percebiam a América como um forte ponto de exploração de recursos naturais que enriqueceria os colonizadores. Quando partiram a conhecer outros territórios e encontraram a América, tiveram contato com povos diferentes e desconhecidos. Essa relação, marcada desde o início pela exploração e dominação, fizeram com que muitos conhecimentos dos povos originários fossem escondidos e manipulados (Nogueira & Guzzo, 2017). O mercado mundial, anteriormente localizado no estado Islâmico transferiu-se para a Europa a partir de dois aspectos ideológicos. O primeiro sendo a construção da concepção de raça, que foi criado para confirmar a inferioridade biológica que estabelecia uma superioridade aos brancos e inferioridade a todos os outros povos, criando uma dominação mundial e pela combinação das formas de controle de trabalho, produtos e recursos diante do mercado mundial.

É a partir daí que surge a ideologia da supremacia racial, o qual o branco é o ideal de ser humano. Nessa perspectiva, existe um modelo único com várias características que rege os processos sociais, considerando qualquer outro ser humano que não seja homem branco europeu como um não humano ou sub-humano. O branqueamento nasce do medo da elite branca no início do século XX perder o controle da população negra, tendo como

objetivo eliminar gradualmente o segmento negro brasileiro. Muitos estudiosos apontavam que nosso país era composto por raças miscigenadas, mas que estavam em transição, a partir do cruzamento das raças, criando uma expectativa do país tornar-se uma nação branca (Bento & Carone, 2002).

Por muitas vezes, o (a) negro (a) e o indígena tentam, para amenizar os efeitos, buscar reconhecimento e sensação de pertencimento consciente ou inconscientemente. Isso é absorvido de forma a aprisionar o sujeito em seu modo de vida como no campo psíquico. Esse estereótipo aprisiona em várias dimensões da vida, na sexualidade, no corpo, na mídia representando os homens negros como violentos e marginais e as mulheres negras como prostitutas. Mesmo onde poderia parecer uma valorização há um desmerecimento, uma discriminação. O estereótipo se diferencia do preconceito racial e da discriminação racial, assim, o racismo é um conjunto ideológico, onde esses três elementos são constituintes na dinâmica das relações étnico-raciais e são fundamentos determinantes para compreender as desigualdades. O estereótipo representa generalizações (podendo ser positiva ou negativa) construídas socialmente, um senso comum ou percepção falsa referente a uma submissão ao poder, onde o sujeito representa todo seu grupo que está ligado, seja de raça, classe, gênero ou região e nação. Já o preconceito racial é o conjunto de pensamentos e sentimentos negativos em relação ao negro e indígena que surgem a partir de estereótipos generalizantes desses grupos, levando a crenças e afetos negativos pré-definidos. Por fim, a discriminação racial é entendida por comportamentos de diferenças com prejuízo para a população negra e indígena, podendo ser em forma de diferença de tratamento como privação de direitos (CFP, 2017).

No modelo de sociedade em que vivemos, o branco não aparece nessa discussão, só se apresenta quando é utilizado como modelo universal de humanidade. Cria-se a ideia de que seu grupo é um padrão de referência de toda espécie humana e, essa representação ou figura simbólica, fortalece a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em relação aos outros. Esse processo acaba por legitimar um lugar superior, seja na categoria econômica, política e social. Por consequência, isso faz com que se afirme uma construção de um imaginário negativo do negro, influenciando em sua auto-estima, culpando-o pela discriminação e justificando a desigualdade racial (Bento & Carone, 2002).

Assim, o silenciamento e a falta de reflexão sobre o lugar que o branco ocupa nas relações raciais no Brasil, mantém as desigualdades raciais, justificando e confirmando

que o problema é unicamente do negro, sendo somente ele problematizado e estudado. Esse processo se apresenta como um acordo entre os brancos de não se reconhecerem como parte essencial nas desigualdades. Silenciar a discussão do branco é negar ou evitar a consciência de seus privilégios em nossa sociedade. Mesmo na situação de desigualdade social, o branco tem o privilégio de sua cor. Diminuir o problema racial em desigualdade social, olhando apenas para o recorte de classe é uma forma equívoca muito utilizada. Ainda assim, não podemos esquecer que, nos últimos vinte anos, a população negra e indígena ainda são representadas no mapa como as populações mais pobres e com um déficit na saúde, educação e trabalho.

A herança deixada para os brancos da escravização é um tema que nosso país não quer discutir, pois saíram desse momento histórico de forma positiva, com benefícios simbólicos e concretos. Esse processo faz com que não seja necessário reparar e compensar os negros e indígenas, afinal, são existem interesses econômicos envolvidos.

Para finalizar esse sub-eixo, o historiador Marco Antonio Cabral aponta que São Paulo, no começo do século XX era caracterizada, no final da escravização, por nenhuma política de compensação aos libertos, sendo assim, muitos imigrantes que chegaram ao Brasil nessa época vieram com dois objetivos: trabalhar nas lavouras e branquear o país. Nesse momento, houve um aumento na criminalidade ao mesmo tempo que crianças e adolescentes negros eram punidos por desordens e pequenos furtos. Desde essa época, esses menores eram criminalizados com aparelhos de repressão e correção, sendo levados para institutos disciplinares. Da rua eram recolhidos moradores de rua, crianças e adolescentes abandonados. Fica explícito que as crianças de rua, principalmente negras não surgiram de repente, por trás existe uma história de discriminação e exclusão (Silva, Almudi & Reginaldo, 2008).

2.3 Educação das Relações Étnico-Raciais

O racismo é a maior causa dos problemas educacionais de alunos negros, tendo a escola um compromisso e responsabilidade em enfrentar e eliminar o racismo institucional e diminuir os efeitos da desigualdade social. Nesse sentido, é necessário a transformação de um currículo num modelo multicultural, despertando nos estudantes uma vontade e interesse maior em estudar e conhecer sua própria cultura (Silva, Almudi & Reginaldo, 2008, p. 31).

A educação é sempre apresentada, no senso comum, como a primeira forma de crescimento e igualdade do nosso país, porém, como pensar nela se nossa escola pública, onde se encontram a maioria das crianças, é tão desvalorizada? Se pensarmos que ela já foi constituída para brancos e para poucos, numa perspectiva eurocêntrica e etnocêntrica nos distanciamos dessa afirmação. Na constituição Brasileira, a escola é obrigatória e gratuita a todos por direito, sem distinção de classe, raça e gênero. No entanto, não é o que as crianças e jovens não brancos sentem. Há várias formas de discriminação na escola desde olhares, indiferença, exclusão, a falta de representatividade nos livros didáticos ou a atribuição de papéis subalternos aos negros e as mulheres até o papel de submissão dos negros que é contada nos livros de história. Além dos estudantes, os professores negros também enfrentam discriminação como mais dificuldades na sua ascensão profissional. Existe aquela constatação feita por muitos em nosso país que dizem não existir discriminação e racismo dentro da escola, sendo que essas constatações fazem mais uma vez, parte do racismo *à brasileira*, escondido ou não admitido (Silva, Almudi & Reginaldo, 2008).

Segundo Silva (2007), educar para as relações étnico-raciais tem como objetivo a formação de indivíduos que estejam empenhados e conscientes no exercício de igualdade de direitos sociais, políticos, econômicos como também no direito de pensar, viver e ser, próprio do seu pertencimento social e étnico-racial. A educação tem como compromisso a preocupação com a formação de um indivíduo que seja comprometido com essa discussão, ou seja, capaz de respeitar e valorizar as diferentes formas de ver o mundo, como também as diferentes experiências históricas, reconhecer os diferentes povos que tem formado a nossa nação, além de propor políticas que contemplem efetivamente a toda população.

Para Paulo Freire (2011), a educação configura-se como uma intervenção no mundo. Podemos entender a intervenção como conhecimentos dos conteúdos mal ou bem ensinados e/ou aprendidos, que podem provocar tanto o trabalho de reprodução ideológica dominante quanto o seu desmascaramento. Contraditória e dialética a educação não se resume em cada uma dessas concepções, nem apenas *reprodutora* e nem *desmascaradora*.

Silva (2007, p.491) comenta que “tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder”. Nós nos percebemos e

aprendemos a nos relacionar na sociedade a partir de práticas sociais. Considerando, nós, brasileiros de diferentes grupos (africanos, indígenas, europeus e asiáticos), as práticas que aprendemos como também ensinamos a outras e outros menos experientes envolvem relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas, que podem ter o poder de nos acolher, nos rejeitar ou ainda nos transformar. Assim a autora apresenta a ideia de que a construção da identidade surge a partir dessas dimensões (nacional, étnico-racial e pessoal), compreendemos nossa visão de mundo a partir de valores, postura e atitudes que aprendemos. Portanto, a partir da nossa experiência como brasileiras e brasileiros, esse complexo processo de construção da identidade tem como objetivo manter ou se sobrepor num projeto de nação racializado, ou seja, uma inexistência de um espaço para negros, indígenas e mestiços classificando como *raças bárbaras*.

Bento (2002) nos ajuda a entender como pessoas que compreendem os valores democráticos e da justiça aceitam as injustiças que incidem nos grupos, os quais não são considerados seus pares. Essa questão pode ser explicada pelo pertencimento social, o qual a existência de uma ligação emocional com o grupo ao qual pertence nos leva a investir em sua identidade o qual está ligada à imagem do grupo que pertencemos. Seguindo essa ideia, chegamos à exclusão. A exclusão é então entendida como uma falta de compromisso político com o sofrimento do outro (Silva, 2007).

A exclusão tem uma dimensão que não podemos esquecer-nos de abordá-la mesmo que seja brevemente que é a moral. A exclusão moral, segundo Bento (2002, p.5.), “ocorre quando indivíduos ou grupos são vistos e colocados fora do limite em que estão vigindo regras e valores morais”. O indivíduo que comete a exclusão moral partilha da ausência moral e do distanciamento psicológico do excluído. A exclusão moral é a desvalorização do outro como ser humano, considerados sem valor, indignos. Ela pode assumir formas muito perversas como o genocídio ou as mais variadas formas disfarçadas de discriminação.

Silva, Almudi e Reginaldo (2008) apontam a escola como a instituição que representa um local onde se encontram as diferentes etnias, a cultura brasileira, principalmente na escola pública. Sendo assim, ela seria o espaço perfeito para a promoção da igualdade racial e do respeito à diversidade, porém há uma grande contradição nesse sentido, ela acaba sendo o lugar onde mais discrimina. Uma das formas da discriminação vem pelo currículo ser num modelo europeu, homogeneizando a população brasileira, como se existisse apenas um povo e uma cultura, que no caso sendo

a europeia. Nesse sentido, como trabalhamos o respeito à diversidade ou as discriminações raciais se o próprio currículo favorece esse aspecto?

As discriminações têm por consequência diversas reações, as mais variadas formas de violência contra essas crianças e jovens levam à dificuldade de aprendizagem, menos interesse nas aulas, evasão escolar. Além disso, a falta de representatividade nos livros didáticos, como já foi dito anteriormente, leva a baixo auto-estima, a falta de confiança. Ele não se vê representado, como também não entende a importância do seu povo na construção de seu país, não há um respeito com a diversidade cultural e a memória histórica da família e do povo. Diante de toda discussão, qual então seria o caminho de libertação? Estamos caminhando para isso com as Políticas de Ações Afirmativas, as Leis 10.639 e 11.645, como também a desnaturalização de discriminações ocorridas dentro da escola. A formação de professores, pois poucos ainda são sensíveis as relações étnico-raciais, porém, na medida que vão compreendendo a diversidade cultural e se sensibilizando se tornam pessoas e professores melhores.

Consideramos a educação como parte constituinte do sujeito em nossa sociedade e paralelamente a Psicologia vem para tentar compreender os processos de desenvolvimento e sofrimento psíquico. Munanga traz a discussão do papel da Psicologia como uma ciência que tem muito a contribuir na produção do conhecimento sobre o racismo, os fenômenos psíquicos que envolvem o indivíduo que sofre como também dos discriminadores. Por ainda ser um campo novo, ela ainda não tem um domínio metodológico. O racismo é um fenômeno de grande complexidade, o autor o compara metaforicamente com um iceberg, o qual sua ponta aparente consiste nas manifestações do preconceito e suas práticas discriminatórias que são visíveis. Essa ponta do iceberg pode ser olhada e compreendida pelas variadas perspectivas das ciências humanas, tal como a antropologia, ciências sociais. No entanto, a maior parte, escondida debaixo da água pode ser comparada, ao sofrimento psíquico dos indivíduos e os efeitos psicossociais que, na maioria das vezes, está invisível aos olhos do indivíduo como da sociedade. É nesse momento que a Psicologia tem um compromisso ético-político com essa problemática (Carone & Bento 2002).

Os sujeitos que são vítimas das discriminações demandam uma atenção voltada da Psicologia, sendo no âmbito individual compreendendo sua subjetividade, como também no âmbito da Psicologia Social, entendendo funcionamento das relações e da sociedade. Infelizmente, ainda há pouca preocupação pelas ciências psicológicas em relação ao racismo, o que faz questionar suas razões, ainda mais no momento atual em

que vivemos. Uma sociedade que vive na era da globalização promove movimentos de afirmação das identidades, correndo do lado oposto aos mecanismos de homogeneização impostos pela mundialização do mercado, do capital e dos meios de comunicação em massa (Bento & Carone, 2002).

2.4 Respeito a Diversidade: conhecendo o outro

Diante da Educação das Relações Étnico-Raciais, focamos a discussão para dentro da escola com o olhar da Psicologia. Por apresentar um compromisso com essa problemática, as áreas de conhecimento da Educação e da Antropologia serão utilizadas em seus fundamentos como possibilidade de diálogo com a Psicologia. Assim, iniciamos esse sub-eixo com um depoimento de um indígena Terena (Gusmão, 2003, p. 84):

Durante muito tempo na minha vida, eu comecei a ter vergonha de mim mesmo, de minha origem, das minhas tradições, do meu povo, até mesmo de meus pais. Mas, depois eu aprendi que sem eles, eu nunca seria nada, eu nunca seria um branco, vamos dizer assim ... um branco no sentido de pessoa da cidade, porque eu nasci índio Tereno, e também morrerei um Terena. Então, com esses princípios, eu procurei trabalhar a minha formação de código indígena. Ao mesmo tempo, eu procurei mostrar pra sociedade envolvente que de fato, por exemplo, de não estar com orelha furada, de não estar usando o beijo de pau, de não estar usando cabelo comprido, não significava que eu tinha deixado de ser índio, mas sim, que as características de meu povo eram um princípio próprio de meu povo, e que não me identifica na minha pessoa aquela generalização que é ser índio, uma coisa que na verdade não existe. Então eu peço, que os educadores, eles contribuam com a formação do respeito mútuo desde as crianças. As crianças brasileiras, elas têm uma sede muito grande de conhecer o índio, mas, muitas vezes os professores erram ao afirmar que os índios são selvagens ou são preguiçosos, criando um preconceito estabelecido no próprio aprendizado do professor, na formação do professor.

O indígena Terena citado a cima como tantas outras crianças negras se identificam na escola como os **outros**. São os outros, porque são indígenas ou negros, diferentes do modelo socialmente instituído por um país que pensa o branco como modelo universal de ser humano. Carregam com isso representações sociais no contexto histórico e social em

que vivemos, onde o indígena é preguiçoso e selvagem, o negro marginal e indolente e a mulher negra como sensual. Essas representações acompanham nossa vida e nossas ações no cotidiano, e se não forem repensadas, continuaremos reproduzindo essa ideologia, mantendo a desigualdade racial (Gusmão, 2003).

Segundo Brandão (1982), o diferente é o outro, e reconhecer o outro, é tomar consciência da alteridade. A alteridade é o processo de descoberta da consciência de que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. Gusmão (2003), explica o conceito alteridade⁴ como a concepção do que eu sou e o que o outro é, não como um modelo único, mas dependente daquilo que se acredita, daquilo que se é e com quem se vive. Ao mesmo tempo em que, também depende das considerações que o outro tem sobre si mesmo, pois é nesse processo que o indivíduo se torna sujeito, membro de um grupo, cultura e sociedade. Nesse trecho Brandão (1982, p.1) aponta os questionamentos que vem a partir do **outro**:

O outro sugere ser decifrado, para que os lados mais difíceis de *meu eu, do meu mundo, de minha cultura* sejam traduzidos também através dele, de seu mundo e de sua cultura. Através do que há de meu nele, quando, então, o outro reflete a minha imagem espelhada e é às vezes ali onde eu melhor me vejo. Através do que ele afirma e torna claro em mim, na diferença que há entre ele e eu.

Apesar dos discursos de igualdade perante a sociedade, somos diferentes, tanto pela estrutura social e racial do nosso país, pelo manifesto cultural de cada um, costumes, quanto pelas características próprias e nossa subjetividade. Nesse sentido, o problema está na diferença do outro e em sua identidade, existe a demanda de renegar aquilo que se é, para assumir a identidade do eu como aquele modelo a ser imitado. Esse modelo a ser imitado é o branco, ocidental, heterossexual, cristão. A história dos seres humanos é projetada de uma forma em que a diversidade se apresenta com muitos significados, desafiando a relação do eu com o outro baseadas no conflito, e são marcadas por instâncias diferenciadas de poder. Tendo um poder existente, há uma submissão que impede a libertação entre iguais, considerando todos diferentes: mulheres, negros, indígenas, homossexuais, deficientes e crianças. Essa é a forma de considerar o diferente como igual, para melhor ser dominado (Gusmão, 2003).

⁴ Para mais informações sobre alteridade buscar *Linguagem, Cultura e Alteridade: Imagens do outro*, Neusa Maria Mendes de Gusmão (1999).

Portanto, quando vejo o outro, diferente de mim, consigo pensa-lo a partir de onde vivo, onde estou, que mundo pertença. Assim, a alteridade e a construção da identidade não estão cindidas ou distantes, pois o outro existe e faz parte do nosso mundo como nós estamos no mundo dele. No entanto existe um desafio nesse encontro, pois essas relações são marcadas por um contexto de poder e hierarquia. Como me vejo e vejo o outro no mundo sem conflitos, de igual para igual, estabelecendo relações solidárias e de equidade entre sujeitos diferentes? Esses são alguns dos desafios diários da escola que tem que ser necessariamente discutidos e refletidos com todos os profissionais envolvidos.

Os desafios dos projetos educativos se apresentam no fato de que, para perceber a cultura de um grupo ou de um indivíduo que dela faz parte, é preciso olhar o contexto em que o indivíduo está e vive. É nesse momento que as diferenças ganham sentido e manifestam-se como realidade e definem o papel da alteridade nas relações sociais entre os seres humanos. A cultura se apresenta em constante expansão de trocas, fronteiras móveis, intensas trocas e contradições nas relações entre grupos culturais diversos ou ainda no interior do mesmo grupo (Gusmão, 2003).

A profunda desigualdade social em nosso país foi forjada e mantida pelas estruturas sociais baseadas na lógica eurocentrista e racista e esse modelo mantém até hoje a desigualdade social no Brasil. Se pensamos em transformar esse processo histórico, construir novas formas de relação social e uma sociedade melhor, precisamos pensar em novos modelos de humanidade que não sejam esse. É necessário olhar nossa sociedade com sua pluralidade étnica e multicultural. Assim, temos como responsabilidade olhar para esse contexto desigual em que vivemos produzidas econômica e historicamente e reconhecer a humanidade dos diferentes povos e culturas que foram excluídos, negados e silenciados por tanto tempo na história. Esse olhar para com os outros povos se inicia em nós mesmos, olhando para nossos sentimentos, preconceitos, representações aos grupos diferentes de nossa cultura, desnaturalizando diariamente processos racistas e eurocêntricos vindos da colonização. Nogueira e Guzzo (2017, p.428) apresentam esse caminhar como difícil e doloroso, porém muito enriquecedor:

Se reconhecermos verdadeiramente a humanidade daqueles que vem sendo desqualificados em nossa sociedade, e nos abirmos nossa existência (corpo, mente e espírito) sinceramente para conhecê-los e aprender com eles, poderemos nos surpreender com a quantidade e a qualidade de conhecimentos milenares e interessantes que esses povos originários preservam até os dias de hoje, apesar dos ataques seculares.

Diante dessa discussão, é necessário apresentar as Políticas de Ações Afirmativas como uma das formas de combate ao racismo e discriminação que envolvem a população negra e indígena.

2. 4 Políticas de Ações Afirmativas

Seguindo nossa linha sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais é necessário, após uma introdução sobre a temática, apresentarmos o que são as Ações Afirmativas, o que são as Políticas de Ações Afirmativas, para que servem e como são estruturadas em nossa sociedade. Em seguida, iremos apresentar as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais que são baseadas na Lei 10.639 (2003). Não menos importante, apresentaremos o Documento Técnico Consolidado de estudos para regulamentar a lei 11.645 (2008), o qual é fundamental que, como psicólogas e psicólogos, saibamos qual resolução permeia nossa prática em relação a essa temática. E, por fim, apresentaremos o programa MIPID (Programa Memória e Identidade: Promoção e Igualdade na Diversidade na Rede Municipal de Campinas) da Secretaria de Educação de Campinas, realizado pelo CEFORTEPE (Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional).

Malomalo (2014) conceitua de forma muito elaborada em seu livro *Filosofia do Ubuntu: valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento*⁵, o que é a ação afirmativa e, em seguida, o que são as Políticas de Ações Afirmativas. A ação afirmativa é uma ação que tem como objetivo elaborar medidas de reparação e que compensem grupos que sofreram em algum momento da história por diversas razões. Entendemos que, para que isso seja possível, é necessário que se estabeleça, realmente, uma igualdade de oportunidades, o que é possível somente pela *equidade*.

Segundo o autor, a *equidade* vai além da igualdade, ela é compreendida pela necessidade de favorecer condições de oportunidades iguais e que não causem situações que reforcem ou reproduzam a desigualdade. A *equidade* é uma forma de levar em consideração o contexto social e histórico como também as necessidades particulares que existem em cada grupo.

⁵ O conceito *Ubuntu* não será desenvolvido nesse trabalho, mas contempla uma das perspectivas descolonizadoras do conhecimento como caminho de transformação. Para mais, ler Malomamalo (2014), Nascimento (2013, 2014).

As Políticas de Ações Afirmativas têm como objetivo garantir o direito à oportunidade de acesso a grupos que foram e são discriminados, inserindo-os e alargando sua participação nas diferentes dimensões da vida como a política, institucional, econômica, cultural e social. Essas políticas são consideradas temporais e tem como meta reverter um histórico de exclusão e discriminação (Malomalo, 2014).

2.5 Lei 11. 645/08.Diretrizes para a educação da história e cultura Indígenas o Documento Técnico Consolidado: Estudos para regulamentar a Lei nº 11.645

O conhecimento e o ensino de história podem ajudar no processo de descolonização e na resolução dos problemas cotidianos. Porém, essa discussão ainda é muito distante entre a universidade e a escola. O currículo escolar de história tem que ser repensado para que o estudante possa relacionar o passado, a história do Brasil com o seu presente individual. Assim, a história tem muito a contribuir para as possibilidades de ação e reflexão, incluindo a sociedade como a subjetividade. Segundo Marco Antonio Cabral, os livros didáticos estão melhores, mas ainda estão longe do ideal para essa discussão.

Nesse sentido, as Lei 10.639 e 11.645 trazem contribuições importantes e demandas, porém, ela ainda é muito distante das salas de aula. Os professores que ensinam não têm livros didáticos que deem conta da África, muitos ainda veem a África apenas como fonte de mão de obra (Silva, Almudi & Reginaldo, 2008).

A partir da luta do Movimento Negro, Movimento Indígena e do MEC, tivemos um marco muito importante que é essencial apresentarmos neste trabalho, pois entendendo a importância de leis que sustentem os direitos dessas populações, podemos pensar nas Políticas Públicas elaboradas. Em 10 de março de 2008, entra em vigor a Lei nº 11.645, após cinco anos da Lei nº 10.639 (2003) que altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394, 1996) e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da história e cultura Afro-Brasileira, incluindo, nesse momento no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história dos povos indígenas:

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 (Brasil, 2008).

Após a lei entrar em vigor, em 2012, foi elaborado um primeiro Documento Técnico. Não pretendemos nos alongar nesse momento e focar nesse documento, porém é importante apresentarmos as temáticas discutidas nesse projeto, pois representa mais um passo dado pelo Estado em relação aos povos indígenas. Esse documento é um projeto preliminar das ações planejadas pela CNE (Comissão Nacional de Educação) junto à UNESCO para que sejam mapeadas e apontadas algumas questões relacionadas ao tratamento que as escolas brasileiras e particularmente os livros didáticos vêm dando a esta temática, e construir algumas estratégias para que sejam adotadas pensando na superação do quadro de preconceito, desinformação e racismo. Esse Documento Técnico significa uma prévia de um estudo analítico que será desenvolvido com o objetivo de fornecer orientações para a adequada inserção da temática dos povos indígenas, sua história e cultura no currículo como também na elaboração e implementação de práticas voltadas a essa área.

A partir desse estudo analítico, serão desenvolvidos três diferentes documentos abordando: o mapeamento das ações promovidas pelo MEC e pelos sistemas de Ensino; Identificação e sistematização das manifestações das entidades representativas dos povos indígenas, sobre a temática do ensino da história e da cultura dos povos indígenas; identificação e organização das novas experiências na discussão da temática da história e da cultura dos povos indígenas; levantamento dos impactos das ações e programas nas suas políticas educacionais implementadas pelo MEC e pelos sistemas educacionais.

2.6 Lei 10.639/04 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais

A partir da Constituição Federal de 1988, o Brasil apresenta-se como um Estado democrático de direito focando na dignidade da pessoa humana, porém não é dessa forma que percebemos a realidade brasileira se analisarmos, pelo menos, a partir dessa década.

Nosso país ainda é marcado por grande desigualdade social, posturas e atos objetivos e subjetivos preconceituosos, racistas e, que, como consequência, os afrodescendentes enfrentam dificuldades de acessar a escola como também de permanecer nela (Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, 2004).

Assim, o governo federal assume o compromisso histórico de reparar as dificuldades que afetam principalmente o povo negro em seu desenvolvimento pleno, e, considera que, a forma principal de combate seria o encaminhamento de diretrizes que possam nortear a implementação de ações afirmativas. Nessa perspectiva, as diretrizes procuram oferecer respostas e propõe a divulgação e produção de conhecimentos, formação de atitudes que eduquem sujeitos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, sendo eles descendentes de africanos, dos povos indígenas, europeus e de asiáticos para que se envolvam na construção de uma nação democrática e que todos realmente tenham seus direitos garantidos como também sua identidade valorizada.

Nesse sentido, a instituição é um dos principais responsáveis pela transformação de um povo, e de forma democrática e comprometida com o ser humano em sua forma integral, ela tem como papel estimular hábitos, comportamentos e reflexões que respeitem as características próprias de grupos e das minorias. Ao longo de sua história, o Brasil estruturou-se num modelo excludente, onde milhões de pessoas não poderiam ter acesso à escola ou permanecer nela. Assim, o Ministério da Educação com objetivo de eliminar as discriminações e reparar as injustiças vem elaborando algumas possibilidades de ações. A partir da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi possível reunir alguns programas de alfabetização, coordenações de educação indígena, educação de jovens e adultos, educação do campo, quilombola e educação ambiental que juntos lutam para enfrentar injustiças nos sistemas educacionais brasileiro. Um dos programas do SECAD constrói projetos de valorização da diversidade étnica, com o intuito de combater a discriminação racial e sexual (Brasil, Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, 2004).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram elaboradas pela parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e, junto com isso, em março de 2003 a Lei nº 10.639/03-MEC que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África, dos africanos e dos afro-brasileiros. As diretrizes são destinadas para as instituições de ensino, planos pedagógicos, administradores de ensino, professores assim como familiares dos

estudantes e a todo cidadão envolvido com a educação da nossa população em relação ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, igual direito à educação de qualidade, à diversidade do nosso povo e pela luta de uma sociedade mais justa e democrática.

É de suma importância pontuar, nesse contexto, o protagonismo do Movimento Negro ao longo do século XX, pois a partir de sua luta, suas reivindicações e propostas apontaram a necessidade de diretrizes que orientassem a formulação de projetos de valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos como também comprometimento com a educação das relações étnico-raciais. Para a elaboração deste importante documento também foi realizada uma consulta por meio de um questionário a diversos grupos como o Movimento Negro, militantes, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, professores envolvidos com a temática. Suas respostas trouxeram dúvidas, dificuldades, normas, orientações, indicações e mostraram o quanto necessário é trabalhar essa temática.

Esse documento é organizado por diferentes tópicos que, não se faz necessário apresentarmos de forma ampla todas as diretrizes aqui, mas de forma objetiva a qual cada um refere. As diretrizes são apresentadas, inicialmente, pelo SEPPIR, em seguida uma breve introdução das funções das Políticas de Ações Afirmativas, a quem se destinam e como foram elaboradas. Em seguida, ela se organiza pelas seguintes linhas: Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas; Educação das relações étnico-raciais; História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações, Consciência Política e Histórica da diversidade; Fortalecimento de identidade e de direitos; como também Ações Educativas de combate ao racismo e a discriminações e, por fim, a Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação seguida pelo Voto da Comissão.

Esse documento faz-se necessário e essencial, como mais uma forma de consolidação de uma das políticas de Ações Afirmativas e também da lei 10.639 (2003), sendo obrigatória a implementação da mesma não só nas escolas públicas, mas também nas particulares de todo o país.

2.7 MIPID – Programa Memória e Identidade: Promoção e Igualdade na Diversidade na Rede Municipal

O Programa MIPID é realizado pela Secretaria de Educação do Município de Campinas e foi revitalizado de acordo com as leis 10.639 (2003) e 11.645 (2008) em 2015. Esse importante programa é composto por uma equipe de: 2 coordenadoras pedagógicas, um professor ou especialista em Educação, 20 articuladores regionais e professores da RMEC ⁶e da FUMEC⁷ que atuam de forma descentralizada. A partir de reuniões semanais, a coordenação junto aos articuladores do programa elaborou um plano referente às Unidades escolares. O programa tem como proposta criar ações para que as escolas compreendam a diversidade étnico-cultural em seu interior, como criar espaços de reflexão em relação à diversidade humana e a pluralidade cultural, como também produzir subsídios metodológicos e didáticos para a abordagem da Promoção da Igualdade na Diversidade. Toda a equipe elaborou um plano de trabalho junto as Unidades de Ensino com atividades de sensibilização das equipes escolares, realizam também formações nas mesmas, orientações e suporte focando no indígena, negro e cigano (Educação Conectada, n.d.).

Esse programa tem como objetivos específicos estimular o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que estimulem a formação de atitudes, posturas que contribuam para uma vida em sociedade onde todos possam se reconhecer na cultura nacional, revitalizar o acervo de obras literárias referentes às relações étnico-raciais como também revitalizar os registros de memória, relato de experiência, participar de ações intersetoriais que estabeleçam nossa cultura identitária e miscigenada e, não menos importante, que promovam a produção de conhecimento sobre a educação das relações étnico-raciais (Educação Conectada, n.d.).

Esse programa se organiza em diferentes frentes de ação. Se entrarmos no site *Educação Conectada* da Prefeitura Municipal, podemos observar todos os programas e projetos que são desenvolvidos na área da Educação. No entanto, vamos focar apenas no programa MIPID. Os cursos são organizados em média de 64h a 120h no total. Todas as

⁶ RMEC: não consta no site da prefeitura e nem no site da Educação Conectada o que significa.

⁷ FUMEC: Fundação Municipal para Educação Comunitária foi instituída nos termos da Lei 5830/87. É uma fundação pública, vinculada à Secretaria Municipal de Educação. É mantenedora dos programas de Alfabetização para Jovens e Adultos através da EJA I – Educação de Jovens e Adultos (anos iniciais) equivalente aos cinco primeiros anos da educação básica e Educação Profissional, através do CEPROCAMP – Centro de Educação Profissional– Prefeito Antônio da Costa Santos (Site Prefeitura Municipal).

escolas da rede pública de Campinas têm acesso ao site onde cada uma escolhe a temática de interesse (dentro do cardápio cultural), então a instituição faz a inscrição da atividade que lhe interessa no momento e, em seguida, o programa entra em contato com a escola e marca uma data para a atividade ocorrer, o que normalmente são realizadas no horário do TDC (Trabalho Docente Coletivo). Todas as atividades que são promovidas pelo MIPID são feitas para os professores, equipe gestora e funcionários. Além dos cursos e o cardápio cultural, o programa ainda dispõe de visitas educativas voltadas para conhecimento e discussão dos locais históricos referentes aos temas escolhidos. No site ainda há uma vasta referência de livros e filmes em relação à temática (indígena, negra e cigana).

2.8 Resolução Conselho Federal de Psicologia Nº 018/2002

Além das diretrizes, leis e programas que a temática nos envolve, não podemos nos esquecer de pensar como a Psicologia tem discutido em termos de resoluções as relações étnico-raciais. O Conselho Federal de Psicologia (CFP) estabeleceu normas, na resolução Nº018/2002 em relação à discriminação racial e ao preconceito (CFP, 2002).

Nesse documento, o CFP apresenta os deveres, direitos e responsabilidades da psicóloga e psicólogo em atuar contra a discriminação ou o preconceito de raça e etnia como também contra as práticas que possam vir a reforçar o mesmo. É importante ressaltar as responsabilidades da (o) profissional baseadas na resolução, entendendo sua contribuição com o seu conhecimento para uma reflexão sobre o preconceito e para a eliminação do racismo (discutindo a branquitude e branqueamento), como responsabilidade de não ser conivente e nem de se omitir diante de um crime de racismo; refletir sobre sua atuação não utilizando de instrumentos ou técnicas psicológicas para criar, manter ou reforçar preconceitos, estigmas, estereótipos ou discriminação racial, além de não colaborar com eventos ou serviços que sejam de natureza discriminatória ou contribuam para o desenvolvimento de culturas institucionais discriminatórias (refletidas nas diferentes instituições de trabalho e na própria militância).

2. Objetivos

Objetivo Geral

Entender como uma escola pública lida com as relações étnico-raciais.

Objetivos Específicos

1. Acompanhar, descrever e analisar o cotidiano da escola tomando como referência as relações étnico-raciais na perspectiva da Psicologia.
2. Mapear as ações que são realizadas na escola diante da Política Pública.

3. Método

3.1 Fundamentos do Método

Para apresentarmos as etapas que seguiram para obtermos os resultados, é necessário iniciarmos contextualizando os fundamentos do método que foram utilizados, para que se compreenda as razões da escolha dessa metodologia. Para Alves (2010), o avanço da ciência e a sofisticação do conhecimento levaram ao indivíduo tentar compreender o mundo a partir de teorias, que baseadas na experiência objetiva envolvessem desde a natureza, origem da vida e do universo até a realidade concreta do ser humano. Essas teorias, lembrando que existem outras concepções e não excluindo suas visões de mundo, mas de onde partimos, se converteram em duas grandes áreas, sendo elas o materialismo e o idealismo.

Aqui iremos discutir a partir do Materialismo Histórico Dialético (MHD), pois não cabe a nós explicarmos o idealismo, uma vez que é importante apontarmos as razões pelo qual nos identificamos com essa fundamentação. Ao decorrer do texto faremos uma relação com nossa atuação em campo.

Segundo Alves (2010), o MHD tem como concepção filosófica a matéria como fenômeno primeiro e último de qualquer ser. A matéria é considerada a única realidade e está em constante movimento. Nesse ponto, o materialismo vai no sentido oposto ao idealismo, o qual seu principal fenômeno é o pensamento, a ideia ou o espírito. A concepção marxista constituiu-se a partir das transformações econômicas e sociais que são determinadas pelos modos de produção, ou seja, a vida real e seu cotidiano.

Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco [d]os homens pensados, imaginados ou representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; *parte-se dos homens realmente ativos[...], do seu processo de vida real* (Marx-Engels, 2007 apud Paulo Netto, 2011 id. IBID. p.94; itálicos não originais)

Partimos do Materialismo Histórico Dialético como enfoque metodológico, pois, entendemos, segundo Paulo Netto (2011), que para Marx o objetivo do pesquisador é ir além do que é aparente, por onde, necessariamente, se inicia o conhecimento. Esse método que favorece o conhecimento teórico e que parte da aparência tem como objetivo alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência dele, ou seja, compreendendo a sua

dinâmica e estrutura, o pesquisador tem a possibilidade de reproduzir no plano do pensamento e no plano ideal a essência desse objeto que investigou. Assim, esse objeto de pesquisa existe de forma objetiva e independente da consciência do pesquisador.

O materialismo histórico dialético pode ser explicado também pelo que estuda a ciência da história. Uma importante questão a se considerar como base para compreendermos o materialismo histórico dialético é o fim da filosofia e o começo de uma nova filosofia, a qual vem para não apenas pensar o mundo, mas também transformá-lo (Alves, 2010). Nessa perspectiva, o indivíduo entende sua constituição não apenas na e ou pela história, mas também como um agente transformador dessa história, sendo a práxis o principal ponto desta relação.

Compreendemos o método, então, partindo não da ideia, mas unicamente do fenômeno externo. A investigação crítica compreendida é comparar, confrontar um fato não com uma ideia, mas com outro fato. A investigação tem que apropriar-se da matéria e assim analisar suas diferentes formas de desenvolvimento permitindo e criando uma conexão íntima entre elas, só depois podemos descrever o seu real movimento (Alves, 2010).

Nesse sentido, estamos inseridas no cotidiano da escola pública, ou seja, partimos da realidade concreta para compreendermos e discutirmos as reais demandas, ou seja, não só o que é trazido para nós, mas o que se apresenta além da aparência e, a partir daí, construir junto com todos. Conhecer quais as ações que a escola promove para trabalhar as relações étnico-raciais, levantar dados das reais ações da prefeitura e da escola em relação às práticas desenvolvidas, conversar com os professores, gestão e os estudantes são as formas de entrarmos em contato com o contexto do nosso fenômeno, o qual será descrito em seguida neste trabalho, e com suas contradições existentes para que, assim, seja possível acessarmos o real movimento do objeto e criar nexos possíveis.

Ainda na perspectiva do materialismo histórico dialético, utilizaremos a metodologia da Pesquisa Ação-Participação por entendermos os indivíduos como agentes. Eles participam ativamente a partir das suas histórias e condições de vida como também por se basear na práxis e no compromisso social (McTaggart, 1997).

McTaggart (1997) nos ajuda a entender a *Pesquisa Ação-Participação* como um método que também é considerado um processo político, pois envolve indivíduos realizando mudanças em conjunto, envolve análises críticas institucionais e do trabalho onde estão inseridas. Essa metodologia tem como objetivo colaborar na conscientização e reflexão crítica dos sujeitos envolvidos sobre suas práticas e natureza de seu trabalho.

A Pesquisa Ação-Participação⁸ considera o indivíduo como um ser social, agente de mudanças e melhorias e não apenas como um objeto.

Fals Borda (2014, p.3) apresenta o fundamento desse método como “Una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento”. Esta forma de investigar é uma experiência transformadora das relações entre pesquisador e pesquisado, entre educando e educador, ultrapassando completamente as separações, produzindo o conhecimento a partir do diálogo com os que constroem a realidade. A Pesquisa Ação-Participação transforma os sujeitos e, ao mesmo tempo, transforma sua própria realidade, de tal forma que é uma pedagogia de transformação, como Freire e outros apresentaram sobre as Pedagogias Críticas.

Nesse sentido, buscamos reunir elementos que nos permitam compreender a realidade dentro do seu movimento que envolve contradições, limitações e desafios inseridos no cotidiano escolar, construindo práticas emancipatórias, a partir das relações que são produzidas com todos os envolvidos nesse contexto.

3.2. Contextualizando: um breve relato da história do Município

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma cidade no interior de São Paulo que, segundo Martins (2011), era considerada um local de passagem para Goiás. O processo de ocupação da cidade iniciou-se a partir da agricultura de subsistência muito precária e um comércio voltado para as tropas que vinham de Santos e iam para Goiás, Cuiabá e Minas Gerais. No começo do século XVIII, com a produção do açúcar a população da cidade aumentou e diversificou-se. Assim, nas décadas seguintes a cidade caracterizou-se pela alta taxa de crescimento e uma alta população de escravizados. A autora ainda relata que em 1836 mais da metade da população era de escravizados africanos, o qual representava em 1854, 57,7% da população total.

Esse crescimento da cidade foi em razão da produção açucareira, que nesse momento já representava o maior centro produtor de açúcar do Estado de São Paulo. Sendo assim, a grande presença de escravizados nas lavouras é o que garantia a produção

⁸ Ver mais: Calderón, J., & López, D. (2014). Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Buenos aires;

Fals Borda, O. (1978) El problema de cómo investigar la realidad para transformarla. Federación para el Análisis de la realidad. Colombiana (FUNDABCO). Bogotá, Colombia.

do produto. Nesse momento a cidade era conhecida como a “Capital da Escravaria”, pois além da distribuição da produção para outras localidades, ela representava a sede do castigo para onde os escravizados de outras regiões eram levados quando não cumpriam seu papel (PMC, *inpress*, 2016).

Além do açúcar, o solo fértil da cidade também passou a produzir o café com a mesma força de trabalho e, com isso, necessitou-se de um aumento de mão-de-obra escravizada para cuidar das lavouras. Porém, em 1850 com a proibição oficial do tráfico negreiro, a mão de obra nas fazendas foi substituída por imigrantes principalmente europeus (italianos, portugueses, espanhóis, alemães, suíços, poloneses). Mesmo com a proibição do tráfico de escravizados, São Paulo não é diretamente afetada pela carência de mão-de-obra, pois existe o tráfico interprovincial de escravos⁹. Assim, São Paulo desenvolve sua política de imigração, a partir daí os deputados instituem uma série de barreiras contra o tráfico provincial (tráfico da própria região), criando altos impostos, para que o capital fosse investido na imigração.

Os deputados, em pouco tempo decidiram restringir a entrada de escravizados em São Paulo e durante a década de 1880 o negro da cidade (p.16), foi perdendo espaço para a política imigrantista. A elite branca entendia que o Brasil se desenvolveria, então, não pelos seus trabalhadores, que eram na maioria escravizados, negros e mestiços, mas por trabalhadores brancos importados e estrangeiros (PMC, 2016). O objetivo do governo e da elite era embranquecer a população de duas formas: com os imigrantes europeus e com a miscigenação como também o genocídio velado.

Para concluirmos esse breve histórico acerca da constituição populacional do Município de Campinas, o Caderno Curricular Temático (2016) relata que, a partir das últimas décadas do século XIX, a cidade foi se constituindo como um centro dessa mão-de-obra substituindo o trabalho de escravizados e negros livres que acabavam por ocupar os trabalhos de menor salário e mais nocivos, além de uma grande parcela da população ficar sem emprego por serem discriminados.

Diante dessa contextualização, estamos inseridas (os) no ECOAR (Espaço de Convivência, Ação e Reflexão), projeto psicossocial de inserção da Psicologia nas escolas de Educação Fundamental da rede Municipal, o qual antecede a presente pesquisa. Este trabalho surge a partir da experiência e inserção no projeto. Assim, é importante

⁹O tráfico interprovincial de escravos teve como objetivo o fim da escravização no Nordeste e a imigração de outras regiões para a região cafeeira de São Paulo (Silva 1992, p. 342).

apresentarmos algumas informações que serão essenciais para que o leitor compreenda o contexto que a pesquisa está inserida e quais os aspectos que constituem o cotidiano desses estudantes.

Os aspectos econômicos e sociais têm por razão a ampliação de sua população trabalhadora, assim, a cidade constitui-se como um dos polos da região metropolitana de São Paulo, que é formada por 19 cidades e uma população aproximada de 2,33 milhões de habitantes (6,31% da população do Estado) (IBGE, 2010).

O Município de Campinas é dividido em cinco regiões, estamos inseridos na região **Noroeste**, onde, segundo a Prefeitura Municipal ([MPC] 2015), compõe 133.086 habitantes, numa área de 63,330 km². É interessante pontuarmos que por essa região passam as principais rodovias como a Anhanguera e Bandeirantes, além do Corredor Metropolitano Noroeste, o qual representa 70% dos usuários de transporte público. Se pensarmos que, mais da metade da população que utiliza o transporte público mora em uma região afastada do resto da cidade e que, tem que atravessá-la para chegar ao seu trabalho, podemos refletir como a cidade se organiza, a partir da sua história de escravização e de tentativa de branqueamento da população. Nesse ponto, retomamos um pouco da história, como foi relatado anteriormente, entendendo como a maioria da população trabalhadora mora distante do centro e da parte rica da cidade.

A nossa região possui 40 escolas municipais de ensino que são divididas em: 3 EJA (Educação de Jovens e Adultos), 5 EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental), 9 EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), 17 CEMEI (Centros Municipais de Educação Infantil), 1 EEI (Escola de Educação Infantil) e 8 Nave Mãe (PMC, 2015). O Relatório de Informações Sociais do Município de Campinas (2015) ainda apresenta a região, se comparada a todas as outras, como a menos abastecida por unidades públicas, por ser a que menos possui escolas estaduais.

Essa região também representa a região com a mais baixa desigualdade social do município principalmente em relação à renda. No Relatório de Informações Sociais do Município de Campinas (PMC, 2015), 47,3 % da população apresenta-se sem renda (a maioria) e, em segundo lugar, 38,4% recebe de 1 a 2 salários mínimos.

Para concluirmos nosso cenário, apresentamos ainda segundo o relatório, a população da região Noroeste dividida por raça e etnia (Figura 1). É importante pontuarmos que esses dados foram obtidos a partir da autodeclaração dos habitantes.

Raça ou cor dos habitantes das UTBs da região Noroeste

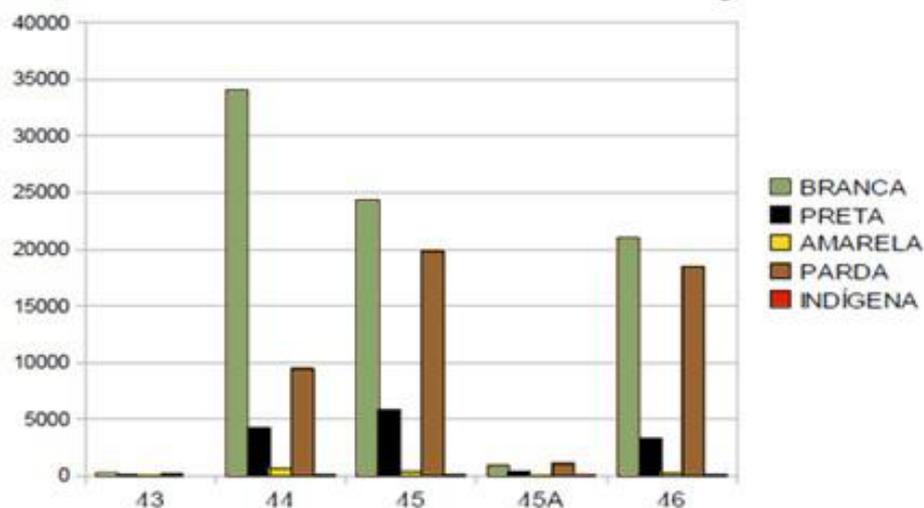


Figura 1 – Gráfico dos habitantes das UTBs da região noroeste por raça ou cor. Fonte: PMC, 2015.

Podemos observar que a maioria da população da região se autodeclarou branca, mas, nota-se que em algumas UTBs (Unidade Territorial Básica) a população que se declarou parda também é significativa na maioria das UTBs. Um pequeno número de pessoas que se declararam com raça preta. Alguns se autodeclararam amarelos e, por último, a população que se autodeclarou indígena é a menor na região.

3.3 Cenário: de onde partimos

Depois de apresentarmos brevemente o histórico da cidade e alguns dados apontados principalmente pelo IBGE, pontuaremos agora o cenário que estamos falando, ou melhor, de onde estamos partindo.

A Secretaria Municipal de Educação do município trabalha de forma descentralizada, ou seja, a rede de ensino se organiza em cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED). Os núcleos são divididos a partir das cinco regiões geográficas de: norte, sul, leste, sudoeste e noroeste. Cada núcleo é composto pelas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), Ensino Fundamental (EMEF) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cada NAED é composto por supervisores educacionais e coordenadores pedagógicos que tem como objetivo acompanhar e assessorar as ações

cotidianas das unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino, assegurando o cumprimento dessas ações. Assim, estamos inseridos no NAED da região Noroeste.

Pelo NAED Noroeste, no ano de 2015 estávamos inseridos em cinco Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), e em 2016, ampliamos nosso projeto para 6 escolas da região Noroeste pelo projeto ECOAR e, mais especificamente, a pesquisadora está inserida em uma das 6 escolas de Ensino Fundamental. É importante citarmos que, pelo site da prefeitura ainda constam apenas 5 Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

Tabela 1

Número de Escolas de ensino Pré-Escolar, Fundamental, Médio e Superior Região Metropolitana do Município de Campinas.

Municípios	Pré-Escolar			Fundamental				Médio				Superior			
	municipal	estadual	particular	Total	municipal	estadual	particular	total	municipal	estadual	particular	total	Estadual	Particular	total
	124	-	93	217	38	140	59	237	-	62	42	104	1	9	10

Fonte: Site Prefeitura.

O Projeto ECOAR (Espaço de Convivência, Ação e Reflexão), é um projeto de extensão realizado no grupo de pesquisa "Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação" do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas. Ele é formado por uma equipe de psicólogos (os) e estagiárias (os) do último ano de Psicologia e se desenvolve com o objetivo de construir práticas psicossociais que contribuam para o desenvolvimento das crianças e jovens ao longo do seu processo de escolarização, entendendo a prevenção como uma prática emancipatória desses estudantes no enfrentamento as diferentes formas de violência que eles vivem em seu cotidiano. A partir de espaços de convivência, reflexão e debates com os estudantes, professores, gestão e funcionários temos como uma de nossas linhas de ação conhecer o que os estudantes pensam sobre a violência, identificar as situações vividas ou presenciadas, o que sentiram ao vê-la e ou presenciá-la como também quais foram as ações e os encaminhamentos decorridos dessa situação. Propomos também espaços de

reflexão e ação sobre temas manifestados por todos os integrantes da escola para que possamos planejar e construir ações conjuntas e institucionais, formação de professores como fortalecimento de espaços democráticos (Guzzo, 2004).

Temos também como objetivo avaliar as ações que são propostas pelos diferentes segmentos da rede educativa como propor novas práticas e orientações para a construção de uma Política Pública da região. Defendemos a Psicologia no cotidiano da escola, pois acreditamos que essa (esse) profissional tem um papel importante de acompanhamento no processo de desenvolvimento integral da criança e do adolescente, o qual envolve todo seu campo de relações sociais dentro e fora da escola.

A EMEF que estamos inseridas é instituída por uma equipe gestora que nesse ano de 2017 é composta por uma vice-diretora, duas orientadoras pedagógicas, um diretor, 40 professores e 16 funcionários. A escola é dividida em três períodos: matutino (do 1º ao 5º ano, com 388 estudantes), vespertino (do 6º ao 9º ano com 352 estudantes) e noturno do EJA (121 estudantes), totalizando 861 estudantes. A escola vem enfrentando algumas dificuldades em relação à falta de vagas para crianças e jovens que moram no bairro, como de bairros distantes que tem dificuldade de vir até a escola por questão do transporte, queixa vinda tanto da gestão, como dos professores e alunos de muita violência física, verbal, psicológica e o racismo. Nossa equipe de Psicologia nesta escola é composta por três pessoas (a pesquisadora e duas estagiárias do 5º ano de graduação em psicologia).

3.4 Fontes de informação, Instrumentos, Passos

A partir da nossa inserção cotidiana nessa escola pública, selecionamos algumas fontes de informação que consideramos essenciais para chegarmos à análise posterior que nos propomos em nosso objetivo.

As fontes de informação foram: **a)** Projeto Político Pedagógico (PPP); **b)** site da prefeitura Municipal junto com o site Educação Conectada (da Secretaria de Educação); **c)** mapeamento individual com os 6º anos **d)** diário de campo; **e)** expressões das crianças nas atividades do ECOAR.

Utilizamos como fonte de informação o **Projeto Político Pedagógico (PPP)** da escola, pois é apresentado como um documento que envolve uma compreensão da comunidade escolar e de todo seu contexto, resultado de uma reflexão e construção coletiva de todos os agentes da escola, sendo eles gestão, professores, família, estudantes

e representantes da comunidade. Esse documento apresenta diretrizes com o objetivo de refletir sobre os caminhos e ações que a escola pode vir a desenvolver (Veiga & Resende, 1998).

Penteado (2008) afirma que o Projeto Político e Pedagógico tem um compromisso ético e político a cumprir com a constituição dos indivíduos para uma determinada sociedade. Partindo de uma perspectiva libertadora, o PPP tem como objetivo a autonomia da escola e o pensamento crítico dos indivíduos envolvidos, servindo assim como possibilidade de superação do sistema vigente. Ele é construído coletivamente por todos os agentes da escola, sendo um documento teórico-prático de valores e princípios que caracterizam as responsabilidades sociais e históricas da escola. O documento institucional foi autorizado e disponibilizado pela direção da escola para leitura e análise.

O **site da Prefeitura Municipal** também foi utilizado para colhermos dados sobre a cidade, como também o site *Educação Conectada: Círculo de Cultura da Coordenadoria Setorial de Formação*, o qual se insere o programa MIPID – Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade para acompanharmos as ações da Secretaria de Educação em relação às Leis 10.639 e 11.645.

Outra fonte de informação foi o **mapeamento** (anexo 1) que realizamos individualmente com os estudantes do 6º A, B e C em 2017, somando um total de 69 estudantes. O mapeamento é uma técnica construída pelo projeto ECOAR com o objetivo de conhecer o cotidiano dos estudantes, seu contexto de vida, criar um vínculo como também ter a possibilidade de conversar individualmente com cada um dos estudantes.

O mapeamento foi autorizado pela escola por fazer parte da pesquisa realizada. Esse instrumento tem como objetivo acessar as informações desconhecidas pela escola, como também consideramos uma prática da Psicologia na Escola. Esse instrumento foi primeiramente apresentado para a gestão em uma reunião, explicando as razões e sua importância, em seguida foi autorizado pelos professores para que pudéssemos conversar com os estudantes durante a aula. Inicialmente entramos na sala e, com a autorização do professor, explicamos o que iríamos fazer. Pedimos que cada estudante nos encontrasse na biblioteca ou na sala de informática. A equipe ECOAR estava em três pessoas (a psicóloga pesquisadora e duas estagiárias), assim, pedíamos que três estudantes nos acompanhassem, e, na medida em que terminávamos o mapeamento, eles voltavam para a sala e mais três estudantes iam ao nosso encontro. Essa foi a forma que encontramos para que não interrompêssemos as aulas, e também para que os próprios estudantes se

organizassem em silêncio, sem ter a necessidade da intervenção do ECOAR ou do professor para a continuidade da atividade. Para que não surgisse muita ansiedade por parte dos estudantes, explicamos que iríamos ter uma conversa individual com cada um para que pudéssemos conhecê-los um pouco melhor. Saber um pouco mais sobre sua vida, quem são as pessoas que moram com eles, onde moram, quando nasceram, etc.. A equipe pontuava também que não teria certo ou errado e que seria uma conversa individual e tranquila. Sentimos a necessidade de pontuar essas questões, pois alguns estudantes não quiseram conversar ou resistiam no primeiro momento, como também percebíamos no rosto de alguns uma ansiedade e ou nervosismo antes de realizarmos o mapeamento como também durante o mesmo.

Esse momento é muito importante para a Psicologia quando começamos o trabalho na escola, pois nos aproxima de cada um, possibilitando um olhar mais específico para cada criança ou jovem. Além disso, é necessário que compreendamos o contexto que estão inseridos antes de qualquer ação, conhecendo seu cotidiano de vida, a dinâmica da escola, além das demandas trazidas pelos próprios estudantes, para então pensar em nossa ação. Enquanto estamos no pátio, na quadra, no refeitório, dentro da sala, estamos em constante observação, tentando sempre compreender como se dá o funcionamento da instituição e de seus agentes, seus movimentos e suas contradições.

O **mapeamento** caracteriza os estudantes a partir de seis dimensões: Identificação/identidade (nome, data de nascimento, idade, religião, onde nasceu, como se identifica- negro (a), branco (a), indígena, oriental ou de outra forma, qual forma?); Condições e dinâmica da Vida cotidiana (como, onde e com quem mora, como vai para escola); Sócio-demográfica (trabalho, família [origem da família], transporte, habitação, internet); Participação na escola/comunidade (atividades extra-curriculares da escola ou projetos, ONGs, cursos, etc.); Inserção Comunitária (o que tem de bom e ruim no bairro).

O **diário de campo** (Anexo 2), consistiu em produzir pela pesquisadora após o dia inserido no campo, o registro de observações a partir da lente da Psicologia Crítica, de comportamentos culturais de um grupo social, um instrumento que reflete as falas e pensamento através de registros de sentidos, significados e das relações existentes no campo, enquanto ação coletiva. Esse instrumento pode ser considerado um registro diário de pensamentos e observações, reações, sentimentos, comportamentos, interações e eventos por certo tempo (Zaccarelli e Godoy 2010 apud Patters, 2005). Ainda, Weber (2009) recomenda que o diário de campo deva ser o menos censurado possível,

preservando a pesquisa, já que os dados serão analisados e não publicados em sua forma original.

É na imersão na escola, nesse movimento do cotidiano que aparecem as contradições, dificuldades e questionamentos que buscamos entender e construir junto com a escola novas possibilidades de superação. Essa investigação parte, então, da nossa inserção no campo duas vezes por semana de 2016 a 2017. A cada dia em campo a pesquisadora, como também as duas estagiárias, escrevem um **diário de campo**, o qual descreve sua experiência, suas impressões, reflexões e avaliações das ações e campo, sempre a partir da perspectiva de uma Psicologia Crítica. Esse instrumento também é utilizado para além da escola, em reuniões e atividades que podem ser realizadas fora do espaço escolar como, por exemplo, o NAED e MIPID. Lembrando que o projeto ECOAR é desenvolvido anteriormente do trabalho aqui apresentado, sendo assim os relatórios, diários de campo e atividades já são realizados e organizados no LAMP (Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas) como forma de registro das ações do ECOAR.

Os **diários de campo** depois de escritos, foram armazenados no Banco de Dados relacionado ao Projeto ECOAR desenvolvido no interior do Programa Do Risco à Proteção, no LAMP, que faz parte do grupo GEP- inPsi- Grupo de Estudos e Pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação da PUC-Campinas, coordenado pela Prof. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo.

Por fim, na fonte de informações: **as expressões das crianças a partir das atividades** foram selecionadas algumas atividades realizadas pelo projeto ECOAR. Foram organizadas em uma tabela todas as ações do ECOAR no ano de 2017 e delas, selecionadas três atividades que correspondem ao objetivo desse trabalho, em seguida, foram organizadas em sínteses interpretadas pela pesquisadora. A Figura 2, a seguir, elucida as fontes de informação a partir das perspectivas:



Figura 2 – Fontes de informação. Elaborado pela autora.

3.5 Participantes

Os participantes consistiram em todos que fazem parte da escola e que estão envolvidos no processo de desenvolvimento dos estudantes, sendo desde a Secretaria de Educação à gestão (orientadora pedagógica, vice-diretora, diretor), professoras e professores, funcionários (da limpeza, inspetores de aluno, cozinheiras, porteiros), família, comunidade e claro, os estudantes. Todos estiveram presentes em diferentes momentos e espaços ao decorrer da pesquisa, de alguma forma, em atividades coletivas realizadas pelo projeto ECOAR, encontros do TDC, acompanhamento individual com alguns estudantes, reuniões com algumas famílias como também conversas no cotidiano da escola. Os participantes do mapeamento foram estudantes dos 6^{os} anos com média de 10 a 13 anos de idade e as expressões dos estudantes a partir das atividades do ECOAR foram realizadas com os 6^{os} e 7^{os} anos com idade aproximada de 10 a 14 anos de idade.

3.6 Considerações Éticas

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa [Número do Parecer: 2.013.544] conforme determina à Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde que versa sobre diretrizes e normas, a respeito da Ética aplicáveis as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais envolvendo seres humanos. Os documentos de autorização necessários foram anexados na documentação do Comitê de Ética em Pesquisa, incluindo:

- Autorização do NAED Noroeste
- Autorização da EMEF
- Autorização do LAMP (Laboratório de Ações e Medidas Psicológicas)

4. Análise dos Resultados

Para elaborarmos a análise dos resultados nos fundamentamos na análise Construtiva-Interpretativa de Gonzalez Rey (1997, 2013). Entendemos a pesquisa como uma parte de um processo que não se encerra, da mesma forma que seus resultados não se esgotam. Os resultados são parte que integram uma totalidade e que, se analisarmos, separadamente, de sua totalidade não terá um sentido. A pesquisa é um processo de construção do conhecimento em que diferentes elementos se integram e se relacionam entre si:

La teoría se transforma en un recurso metodológico, pues el modelo teórico se organiza en el curso de la investigación, no está definido *a priori* por La teoría general que lo avalia. El concepto de configuración subjetiva, además de orientar la representación general sobre lo que iremos a investigar, no representa una entidad *a priori* para atribuir significados a la información que emerge en el curso de la investigación (Gonzalez Rey, 2013, p.29)

Ao compreender a pesquisa como um processo de construção teórica, os instrumentos no método Construtivo-Interpretativo deixam de ser recursos padronizados e que contem conclusões em seus próprios resultados, mas representam provocadores e indutores da expressão dos participantes(Gonzalez Rey, 2013).

A partir da fundamentação de Gonzalez Rey, os dados foram organizados e, em seguida, analisados em cinco diferentes momentos: **1)** análise dos documentos (o site da Prefeitura e o site Educação Conectada com foco no programa MIPID) **2)** análise do Projeto Político Pedagógico; **3)** análise do mapeamento que foi realizado com o Ensino Fundamental da EMEF; **4)** análise dos Diários de Campo; **5)** análise das expressões das crianças nas atividades.

1) Análise dos documentos (Site Prefeitura e MIPID)

Utilizamos o conteúdo do site da Prefeitura Municipal e do site Educação Conectada (programa MIPID) e transformamos em unidades de análise. Nesse momento, selecionamos parte das informações contidas que tiveram relação com o objetivo dessa pesquisa e organizamos em um protocolo de análise. O quadro foi sistematizado em **fonte, dimensão, unidade e interpretação** (Apêndice 1).

2) Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP)

Como descrito anteriormente, as unidades de análise extraídas desse documento passaram pelo mesmo processo que a análise dos dois sites. Após uma leitura atenta, foram identificados aspectos que discutem as relações étnico-raciais, as leis 10.639/03 e 11.645/08, se existem ou não práticas em relação a elas, como também fundamentos teóricos que os sustentam. Os trechos encontrados que fizeram sentido ao objetivo da pesquisa foram selecionados e organizados em um protocolo de análise a partir de **fonte, dimensão, unidade e interpretação** (Apêndice 2).

3) Análise do mapeamento

Foram utilizadas as informações trazidas pelo mapeamento como uma caracterização da escola, na perspectiva do estudante, para termos um panorama da presença predominante de raça e etnia, como eles se identificam, origem das crianças e de seus pais, data de nascimento, seu bairro e religião. Organizamos as informações coletadas pelo mapeamento em gráficos e em seguida, foram apresentados os dados interpretados e discutidos.

4) Análise dos diários de campo

Utilizamos os 65 diários de campo que foram escritos durante a pesquisa pela equipe ECOAR, e, a partir de uma leitura atenta, extraímos apenas os que apresentaram informações relativas ao tema Psicologia na escola e as relações étnico-raciais, totalizando 30. A partir desses documentos selecionados, iniciamos codificando os diários de campo organizando em uma tabela apresentada em seguida (Tabela 2) na qual, cada diário utilizado, tem seu código. Em seguida, organizamos um protocolo de análise em **fonte, dimensão, unidade e interpretação** (Apêndice 3).

Tabela 2

Código dos diários de campo selecionados.

CÓDIGO DO D.C.	CÓDIGO DO D.C.
1. DCM32016	20. DCP62017
2. DCM52016	21. DCP72017
3. DCM72016	22. DCP82017
4. DCM92016	23. DCL32017
5. DCM112016	24. DCL42017
6. DCM122016	25. DCM32017

7. DCM132016	26. DCM52017
8. DCM142016	27. DCM72017
9. DCM162016	28. DCM162017
10. DCM182016	29. DCM72017
11. DCM192016	30. DCM162017
12. DCM202016	
13. DCM232016	
14. DCN32016	
15. DCN42016	
16. DCN52016	
17. DCN112016	
18. DCN122016	
19. DCN162016	

TOTAL: 30

4) Análise das expressões das crianças nas atividades

As atividades realizadas pelo projeto ECOAR foram descritas, apresentando alguns materiais elaborados pelos estudantes ao longo do ano e, em seguida, elaborada uma síntese interpretada de cada uma delas, buscando sempre uma relação com o objetivo deste trabalho. Foram organizados nas seguintes etapas: 1) descrição da atividade; 2) síntese feita após a atividade na perspectiva da Psicologia; 3) anexos e apêndices dos materiais.

Por fim, interpretamos as informações contidas nas diferentes fontes, discutindo seus nexos e suas contradições. Para González-Rey, o conteúdo a ser analisado faz parte de um processo que não acaba em si, pois a cada momento de elucidação, favorece o surgimento de uma nova dimensão interpretativa. O resultado de uma interpretação com base nos fundamentos desse trabalho, pode possibilitar novas questões que, talvez, jamais fossem elucidadas diretamente da sua fonte de dados.

4.1 Resultados

4.2 Site da Prefeitura Municipal e Site Educação Conectada: programa MIPID

No site da Prefeitura Municipal encontramos as informações que buscamos na Secretaria de Educação. Nesse local do site, foram lidos todos os tópicos presentes:

Institucional; Assessorias; depto. Pedagógico; Apoio a Escola; Depto. Financeiro; NAEDs; FUMEC- CEPROCAMP; FUMEC- site; Ceprocamp; Conselhos; Escolas particulares de educação infantil; Programação CONAE 2010; CONAE 2014; Revista Articule-se; PROCAMPIS; Relação dos empregados terceirizados; Em dia com a Educação e Resolução 21/2014. A leitura feita em todos os tópicos teve como objetivo buscar as Leis 10.639/03 e Lei 11.645/08, como também os temas e ações que envolvessem as relações étnico-raciais. Dentre elas, encontramos apenas dois pontos específicos no mesmo local (Departamento Pedagógico): MIPID e CEFORTEPE¹⁰ que falam sobre o que buscamos. A partir da leitura e organização no protocolo de análise, construímos três dimensões que apareceram com mais frequência. É interessante pontuarmos que, em seguida, entramos no site Educação Conectada, onde o projeto MIPID está localizado. No entanto, só acessamos esse site porque realizamos uma reunião de aproximação do projeto ECOAR com o MIPID, pois sem isso, não teríamos conhecimento das informações contidas nesse site. Foi importante realizarmos essa reunião para que a equipe ECOAR conhecesse melhor as propostas de trabalho do programa, como também apresentarmos nosso projeto para a coordenadora do MIPID.

O site da Prefeitura está desatualizado em relação ao MIPID, pois os projetos que são apresentados nele são diferentes dos projetos apresentados e realizados pelo MIPID, segundo o site Educação Conectada e a coordenadora. Além disso, o próprio site da Prefeitura não contém o site Educação Conectada como referência. No site Educação Conectada, buscamos apenas pelo programa MIPID e nele encontramos seus objetivos, equipe, cursos, palestras, cardápio, roteiros, sugestões, pesquisa e informativos, conforme já explicado na fundamentação teórica.

Síntese

Diante de uma mesma leitura atenta, construímos dimensões utilizando o mesmo protocolo de análise do site da Prefeitura para interpretarmos. Construímos três grandes dimensões que envolvem ambos os sites: Inserção da Lei 10.639/03 e 11.645/08; Formação de Educadores e Sugestões de materiais. A partir da construção das três dimensões diante das unidades de análise, foi possível perceber que as três estão

¹⁰CEFORTEPE é um equipamento público destinado à formação dos profissionais da educação, vinculado à Coordenadoria Setorial de Formação (Site da Prefeitura Municipal de Campinas).

interligadas, por isso, a discussão foi feita de modo integrado. Diante das dimensões construídas surgiram alguns pontos que foram problematizados em seguida:

a) Atualização das informações

A primeira questão que chama atenção quando analisado os dois sites é que o site da Prefeitura parece estar desatualizado há mais de um ano. Os projetos que são apresentados pelo programa MIPID não condizem com os apresentados no site Educação Conectada. Isso faz refletir o quanto essas ações estão sendo realmente implementadas e o quanto a Secretaria de Educação conversa com o programa, já que, quem tem interesse na área, por exemplo, e não conhece o site Educação Conectada ou o MIPID, talvez não conseguisse entrar em contato com a coordenadora ou com o programa.

b) O programa MIPID

O programa MIPID trabalha diretamente com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, além de discutir o povo cigano, o que é um grande avanço para a Rede de Educação Municipal, pois estão envolvidos, em média, 23 especialistas no programa. Com o objetivo de promover a igualdade na diversidade e favorecer as reflexões na escola em relação à pluralidade cultural, essas formadoras e formadores discutem com a gestão e professores a importância dessas leis, como implementar ações na escola e sobre os materiais didáticos. Apesar de entender que o trabalho começa com a formação de professores como multiplicadores/mediadores do conhecimento, o programa não foca nos estudantes diretamente, o que pode vir a ser uma dificuldade. Uma das questões mais frequentes apresentadas pelos profissionais da escola, seja no TDC, na formação do MIPID, ou em alguns debates e discussões os quais a equipe ECOAR participou, é a dificuldade em abordar e discutir as Leis, pois os professores relatam que não sabem como trabalhar o racismo ou mesmo a história Afro-Brasileira, Africana ou Indígena.

c) Leis inseridas no currículo escolar

Na escola, existem muitos livros na biblioteca que trabalham a história e cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, o que pode ser considerado como um movimento surgindo na instituição. Porém, percebe-se que faltam atividades que trabalhem com esses livros, não apenas a leitura deles, mas atividades pedagógicas que envolvam a ação e reflexão em relação à diversidade cultural. Além dos livros, a escola promoveu uma formação pelo MIPID, como um “projeto piloto”. Segundo a gestão, se ocorresse uma

boa aprovação entre os professores, ela continuaria sendo desenvolvida. No entanto, não foi o que aconteceu. Após a formação, a equipe ECOAR não acompanhou e não notou uma continuação no projeto. Parece que, talvez para a instituição, essa discussão foi “resolvida” e não foi mais discutida, ou nesse momento não se apresentou como prioridade por parte da escola. Na conversa com a coordenadora do MIPID, ela contou que são poucas as escolas que procuram o programa, disse também que sente falta de um trabalho com os estudantes.

O programa MIPID traz muitos pontos positivos para rede de Educação Municipal, pois favorece a discussão das mais variadas formas sobre o respeito à diversidade, debatendo sobre a população negra, indígena e cigana que vivem na cidade. Entendemos esses espaços como uma das formas de combate ao racismo e seus efeitos psicossociais que influenciam no desenvolvimento das crianças e jovens destas escolas. A pergunta que surge como reflexão é: porque as escolas não buscam essa formação?

A partir da pequena experiência de dois anos nessa escola, nas conversas com os profissionais da escola e com a coordenadora do MIPID, podemos levantar algumas suposições: a) A escola não vê como prioridade a discussão do racismo ou mesmo das Leis, pois existem muitas demandas ao mesmo tempo em seu cotidiano, sempre existindo outras urgências e prioridades para se trabalhar; b) Além disso, o currículo das escolas públicas brasileiras ainda mantém o modelo eurocêntrico, a maioria dos professores e gestão da escola são brancos, o que, na maioria das vezes, tem uma perspectiva eurocêntrica, pois, se estamos falando de um país historicamente colonizado, onde até hoje se utiliza de teorias importadas, onde ainda a maioria da população que faz curso nível superior de ensino é branca, o pensamento colonizador ainda é muito presente. Talvez os profissionais da escola ainda não compreendam a importância para o desenvolvimento integral das crianças e jovens discutir as relações étnico-raciais, racismo e seus efeitos. Além disso, os profissionais da escola estão discutindo e refletindo sua branquitude? Um ponto que parece simples, mas que tem uma longa e difícil discussão. c) divulgação do programa pela rede. Será que as escolas têm o conhecimento do programa? Como se dá o contato das escolas com o CEFORTEPE, ou mesmo com os NAEDs?

4.3 Projeto Político Pedagógico (PPP)

Antes de analisarmos o PPP, faz-se necessário contar da trajetória até chegar nele e como foi organizado. Foi realizada uma reunião com a orientadora pedagógica (OP) para explicar novamente a pesquisa e pedir autorização para acessar o PPP da escola, pois o documento está apenas online até o momento. Antes de iniciar a discussão, é importante ressaltar que o PPP está em construção, sendo assim, ainda existem partes incompletas, segundo a OP. Ainda na reunião, foi apresentado um documento com a estrutura do PPP que a gestão está utilizando como fundamento para pensar a construção desse documento. A coordenação pedagógica da escola também está envolvendo os professores na discussão, organizando uma tabela a qual escreveriam sobre seu plano de aula, contendo também seus objetivos, referências e informações pertinentes.

O PPP está organizado em quatro grandes eixos: Caracterização da unidade escolar e de seu entorno; Avaliação Institucional Participativa; Compromissos da Unidade Escolar e Organização Pedagógica da Unidade Escolar. Dentro das quatro grandes dimensões, o documento está dividido em categorias menores que envolvem as temáticas. Depois da leitura dos documentos, foram selecionados somente unidades que tenham relação com a temática pesquisada, não sendo necessariamente utilizadas as palavras-chave, mas ações, fundamentos e projetos que discutissem a pluralidade cultural, o respeito à diversidade, a história de Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, independente da forma apresentada no documento. Após a seleção das unidades do PPP, foi construído um protocolo de análise, como já foi explicado no item “Análise dos Resultados”, e a partir desse momento, os trechos que encontrados com o tema relacionado foram construídas em dimensões e em seguida, interpretados. Três dimensões foram construídas para análise: a) Psicologia na escola/ Projeto ECOAR, b) Respeito à diversidade e c) Resgatando as origens / história.

a) Psicologia na escola/ Projeto ECOAR

A Psicologia Escolar/ Projeto ECOAR foi mencionada no (PPP) três vezes e em diferentes momentos. Ela é apresentada duas vezes nas ações intersetoriais que a escola está envolvida como projeto ECOAR – equipe de Psicologia na escola. Ela também é apresentada uma vez na Avaliação Institucional Participativa, dentro da autoavaliação dos Colegiados da Escola e da Equipe Educacional, falando sobre a devolutiva semestral feita no TDC. Pode-se considerar como um ponto positivo, um avanço na inserção da Psicologia na escola, fazendo parte do Projeto Político Pedagógico escolar. Isso faz

refletir o quanto nossa ação enquanto Psicologia tem trazido resultados e a escola está notando e institucionalizando nossa profissão na instituição.

b) Respeito à diversidade

Essa dimensão, que mais se aproxima do tema deste trabalho, aparece cinco vezes em diferentes momentos. No primeiro, ela se apresenta na Composição dos colegiados da UE (CE, Grêmio, CPA, outros coletivos), o qual fala sobre a implementação de espaços democráticos e ensino de qualidade como contribuição na formação do cidadão, contemplando a diversidade e as necessidades específicas na realidade escolar. No segundo momento ela é citada nos *Compromissos da Unidade Escolar* (PPP, 2017):

Ao organizamos a proposta pedagógica da escola, pensamos numa metodologia que leve em consideração e respeite o fazer dos alunos, sua pluralidade e a diversidade das salas, procurando incentivar seu crescimento e evolução, desafiando-os, questionando-os e motivando-os na construção de seus conhecimentos, mas respeitando sua individualidade e singularidade. Pensamos numa escola que leve o aluno a refletir sobre a sua própria realidade, compreendê-la, situar-se nela, interpretá-la e poder então, transformá-la.

Em seu terceiro momento a dimensão é apresentada na *Organização pedagógica dos tempos e espaços escolares* (TDI, TDC, CHP, HP), mais especificamente no programa Mais Educação, que tem como objetivo a construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, que contribuam para a diminuição das desigualdades educacionais e para a valorização da diversidade cultural brasileira.

Em seguida, a dimensão é apresentada na quarta vez no *Plano de trabalho da Educação Especial e ou Plano de Trabalho da Classe Hospitalar* o qual discute o desafio da educação inclusiva na sua práxis, proporcionando através da vivência cotidiana, mudanças nas condutas de toda comunidade escolar, refletindo e desconstruindo comportamentos e preconceitos.

Por fim, a última vez que essa dimensão é citada se encontra na subcategoria *Programas e Projetos desenvolvidos pela U.E., contendo: profissional envolvido, tempo, local, objetivos, metodologia e indicadores para avaliação* (PPP, 2017):

Público atendido: aumento da procura de jovens entre 15 e 17 anos; adultos, inclusive os estudantes que se encontram em situações diversas de

vulnerabilidade. Adultos advindos em sua maioria da FUMEC, mas que acabam desistindo, muitas vezes por não saber lidar com a diversidade.

De todos os eixos do PPP onde essa dimensão apareceu, não foi possível encontrar uma discussão específica sobre as Leis 10.639 e 11.645. Apesar de podermos interpretar como subentendido, a partir do respeito a diversidade, singularidade e particularidade, faz-se necessário discutir no PPP as relações Étnico-Raciais, como forma de projeto, disciplina, atividades e ou eventos.

b) Resgatando as origens / história

No PPP, essa dimensão foi citada apenas uma vez, na subcategoria *Programas e Projetos desenvolvidos pela U.E., contendo: profissional envolvido, tempo, local, objetivos, metodologia e indicadores para avaliação*, o qual, faz parte de uma das ações desenvolvidas diante da demanda apresentada na dimensão anterior (desistência dos estudantes da FUMEC por não saberem lidar com a diversidade): “Turmas que atendam as necessidades dos estudantes. Necessidades avaliadas pelos professores no início do semestre, tendo como instrumento norteador a “avaliação diagnóstica” e a história desse estudante” (PPP, 2017).

Diante dessa subcategoria a escola desenvolveu ações que trabalhassem a história de vida dos jovens e adultos. É importante que os estudantes discutam sua história de vida, compartilhem suas experiências para que conhecendo a si mesmo, conheçam o outro e passem a respeitar mais o outro, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento.

Síntese

Foi possível perceber que as leis 10.639 e 11.645 não são apresentadas diretamente, ou em forma de ações ou em grupo de estudos de professores, o que pode ser considerado como uma invisibilidade dessa discussão. Apesar dessa constatação, a escola incluiu o respeito à diversidade e o resgate das origens, tendo como fundamento de uma escola emancipadora. O que também chama atenção é que, se o PPP está em elaboração, como ficam as diretrizes das ações? Como elas estão sendo aplicadas no cotidiano da escola?

Além disso, a equipe ECOAR fazer parte do PPP o que é um aspecto positivo, mas ainda assim, é importante pontuar que não queremos a Psicologia como um projeto na escola, mas como parte constituinte da equipe técnica escolar.

4.4 Mapeamento

Foram selecionados apenas duas dimensões do mapeamento (descritos no Método) para análise. Todas as dimensões abordadas são relevantes, uma dimensão não exclui a importância da outra, mas, para que consigamos nos aproximar dos nossos objetivos com essa pesquisa, identificamos as duas principais: Identificação/Identidade e Sócio-Demográfica. Perguntamos inicialmente para os estudantes do 6ºs anos com idade aproximada de 10 a 13 anos seu nome completo, sua data de nascimento, cidade natal, endereço onde reside, como se identifica (branco, negro, indígena, oriental, de outra forma, qual forma?) e se tem religião, enquanto na Sócio-Demográfico utilizamos apenas os dados que dizem respeito aos seus pais para identificarmos sua cidade natal. Depois de realizado o mapeamento, os dados foram organizados em gráficos para uma maior compreensão. É importante ressaltar que no mapeamento existe a possibilidade para a resposta *outro/outros*, pois assim, os estudantes podem escolher a melhor forma que encontram para responder, não necessariamente se encaixando apenas a uma categoria.

a) Onde você nasceu?

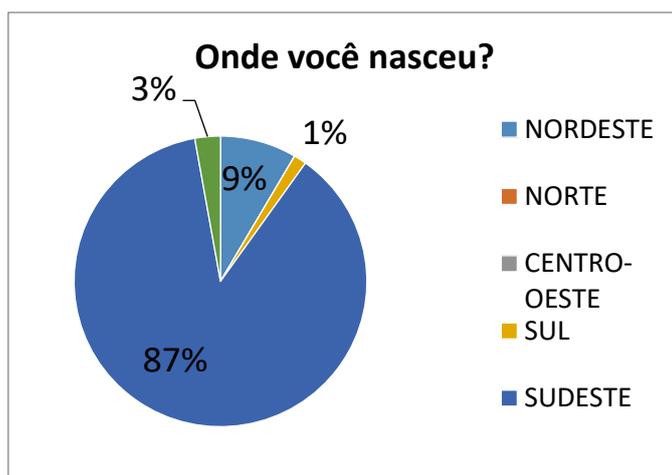


Figura 3: Cidade natal dos estudantes.

Legenda: **Nordeste:** Juazeiro (BA), Bom Jesus da Lapa (BA), São Mateus (MA), João Pessoa (PB), Pernambuco (PE). **Sudeste:** Campinas (SP), Sorocaba (SP), Jacareí (SP), Sumaré (SP), Jundiaí (SP), Atibaia (SP); **Sul:** Paraná.

A maioria (87%) dos estudantes nasceu na região sudeste, mais especificamente na cidade em que moram atualmente e em algumas cidades da região metropolitana. Em seguida, 9% representam os estudantes que nasceram na região Nordeste do país, dentre algumas cidades da Bahia e Maranhão, como também alguns citaram apenas o estado, como Pernambuco e Bahia. Por fim, 3% dos estudantes não souberam dizer a cidade e o Estado que nasceram.

b) Onde você mora?

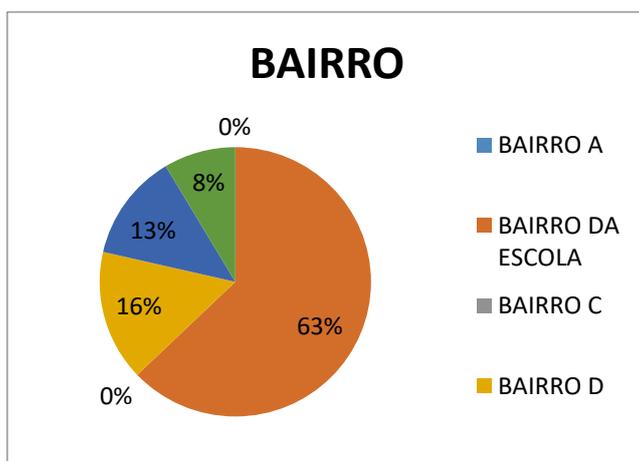


Figura 4: Endereço dos estudantes.

A maioria dos estudantes, com 63%, mora no BAIRRO DA ESCOLA. É importante ressaltar nesse gráfico 8% representam os estudantes que não sabem onde moram/seu endereço.

c) Como você se identifica?

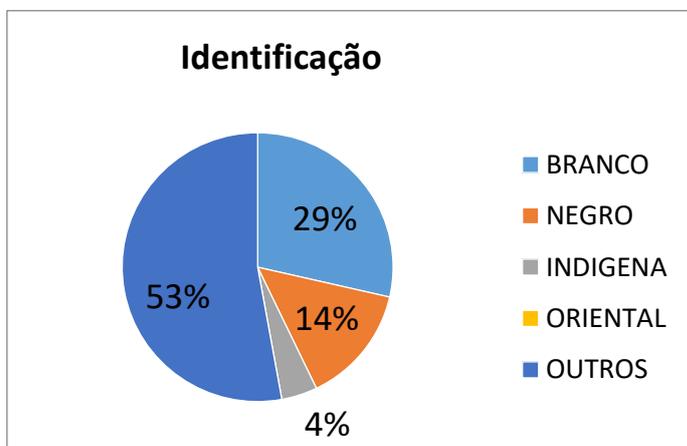


Figura 5: Como o estudante se identifica.

Legenda: Outros: moreno, pardo, “meio marronzinho”, normal, pouco morena, mistura de branco com negro, “não ligo para isso, me sinto bem e sou contra o preconceito”.

No gráfico sobre identificação, 53% dos estudantes se identificaram na categoria outros (as variadas formas como cada um se identificou estão apresentadas na *Nota*). Em seguida, 29% dos estudantes se identificam como brancos, 14% como negros e 4% como indígena.

d) Onde sua mãe nasceu?

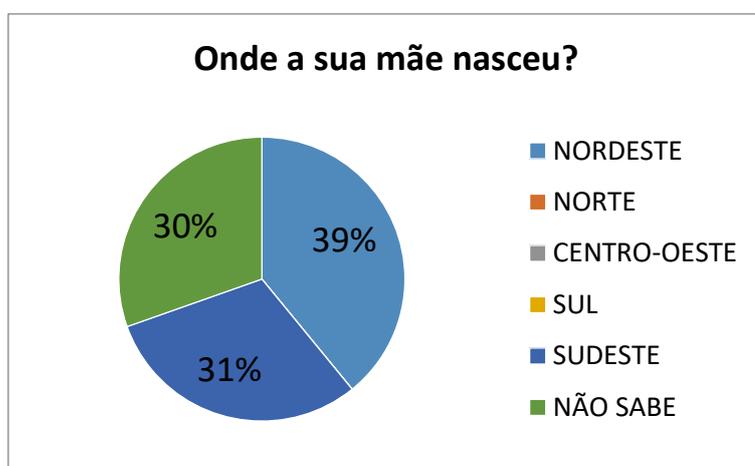


Figura 5: Cidade natal das mães dos estudantes.

Legenda: Nordeste: Ceará (CE), Alagoas (AL), Juazeiro (BA), Canapi (AL), Pernambuco (PE), Bahia (BA), João Pessoa (PB); *Sudeste:* Campinas (SP), Minas Gerais (MG), Castilho (SP), São Paulo (SP), Apiaí (SP)

A maioria das mães dos estudantes nasceu na região Nordeste do país (apresentado os locais na *Nota* acima), algumas cidades como também alguns estados foram citados pelos estudantes. Em seguida, 31% nasceu na região Sudeste nos estados de São Paulo e Minas Gerais. Por fim, 30% dos estudantes não souberam dizer a cidade natal da mãe. Se olharmos no gráfico, identificamos que é quase a mesma porcentagem que nasceu na região sudeste, apenas com 1% de diferença.

e) Onde seu pai nasceu?

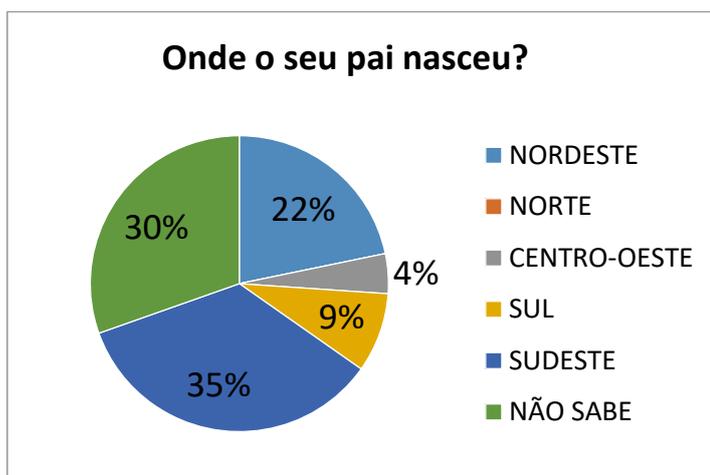


Figura 6: cidade natal dos pais dos estudantes

Legenda: **Nordeste:** Bahia (BA), Juazeiro (BA), Ceará (CE), João Pessoa (PB), Pernambuco (PE), **Centro-Oeste:** Goiás (GO), **Sul:** Paraná (PR), **Sudeste:** Campinas (SP), São Paulo, Santos (SP), Penha (SP)

A maioria dos pais nasceu na região sudeste, concentrando-se no estado de São Paulo. Em seguida, 30% dos estudantes não souberam dizer qual a cidade natal dos pais. Já 22% de pais nasceu na região nordeste do país. Alguns estudantes especificaram a cidade natal dos pais e outros apenas o estado como Bahia, Ceará, Pernambuco.

f) Você tem religião?

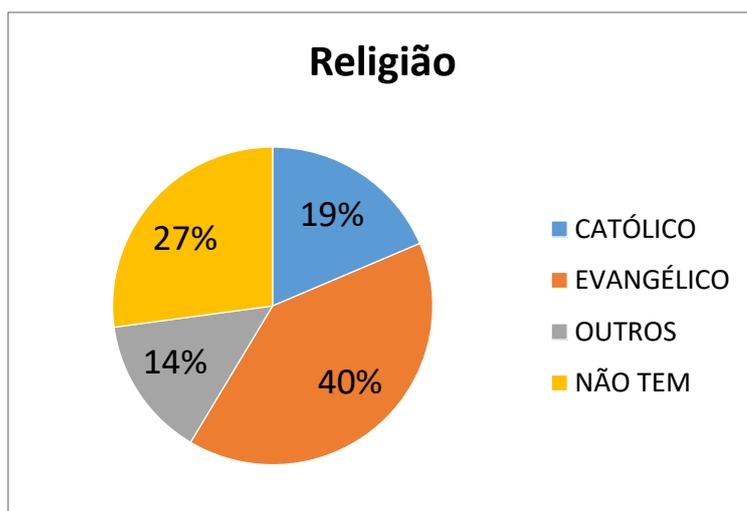


Figura 7: religião dos estudantes.

Legenda. Outros: Cristã

No gráfico, 40% dos estudantes apresentaram-se como evangélicos, em seguida 27% disse não ter religião, enquanto 19% dos estudantes consideraram-se católicos e 14% outra religião, citando a cristã.

Síntese

a) Dificuldade de os estudantes saberem suas informações/origens

Quando iniciamos o mapeamento, a primeira dimensão (Identificação/ Identidade) respondida pelos estudantes chamou muita atenção. O primeiro aspecto notado foi que a maioria não sabia sua data de nascimento completa, muitos disseram apenas o ano ou o dia, quando diziam a data completa iniciavam com o ano e depois seguiam o mês e dia, ou ainda falavam o ano, dia e mês. Muitos estudantes não sabiam a diferença entre data de nascimento e aniversário, quando era explicado que essa data e a data do aniversário são a mesma coisa era possível perceber uma expressão de surpresa de alguns.

Quando era perguntada a cidade que nasceram, muitos também não sabiam dizer. Foi possível perceber que os estudantes que haviam nascido na cidade em que moram atualmente sabiam responder, mas alguns que haviam nascido no Nordeste não sabiam o nome de sua cidade natal, diziam apenas o estado.

Quando perguntado sobre seu endereço alguns diziam que não sabiam, porém quando perguntado o nome da rua, número da casa, bairro em que moram, os estudantes sabiam responder uma das informações. Se observarmos o gráfico do bairro, é possível observar que 8% dos estudantes disseram não saber seu endereço, o que é um dado muito significativo, pois, são crianças de dez a treze anos. Imagina-se que eles já saibam onde moram. Outro aspecto importante é que mais da metade dos estudantes moram no bairro da escola, o que pode ser considerado um aspecto positivo. Pereira (2017), discute que tanto a escola como a comunidade são espaços de desenvolvimento, assim é importante que se conheça as duas realidades.

A autora, realizando um trabalho sobre a importância da relação escola e comunidade, demonstrou em seus resultados que existe uma problemática em relação ao estudante ter que se deslocar para estudar em um território distante de sua comunidade. É importante refletir como a escola se relaciona com a história da comunidade, considerando que todos os envolvidos nessa instituição sendo estudante, professores, familiares, funcionários como também os serviços da rede que se encontram ali podem contribuir no desenvolvimento dessas crianças e jovens. A escola é um espaço em

potencial espontâneo ou conduzido em que o sujeito pode projetar sua história descobrindo e incluindo a comunidade como um todo nos seus diversos grupos e centros comunitários.

Quando analisado os gráficos de como cada estudante se identifica é possível notar que a maioria escolheu a categoria outros, onde cada um pode falar como se identificava. Como apresentado no gráfico, surgiram variadas formas como: moreno, pardo, “meio marronzinho”, normal, pouco morena, mistura de branco com negro, “não ligo para isso, me sinto bem e sou contra o preconceito”. O objetivo de perguntar sobre a identificação não era ter uma resposta certa ou errada, mas que eles pudessem se questionar sobre como se identificam e nós, enquanto equipe de Psicologia na Escola pudéssemos compreender e identificar as demandas que surgiriam sobre essa categoria.

As variadas formas que as crianças se apresentam nos trazem alguns questionamentos sobre a construção da nossa subjetividade como também como se dão as relações étnico-raciais na escola. Nesse sentido, entender como eles se identificam pode ser um primeiro passo para discutirmos as relações étnico-raciais na escola. O pertencimento com o grupo racial negro favorece a construção da subjetividade pessoal de forma saudável, estimula laços e harmonia, provocando reflexões numa perspectiva positiva em relação a sua capacidade. Assim, a construção da identidade pessoal e coletiva baseadas na valoração positiva, pode favorecer a autoconfiança, e da autoestima, o potencial da e para a sociedade (CFP, 2017).

Outro aspecto importante apresentado é a porcentagem de estudantes que não sabem a cidade natal da mãe (30%) e do pai (30%). A porcentagem que não tem conhecimento da cidade natal dos familiares é muito representativa, o que faz refletir o quanto a falta de conhecimento das origens dos pais, quanto das próprias crianças, impacta o desenvolvimento delas. Considerando ainda que, muitas vezes, fazem piadas diante dos colegas por ter outros sotaques, por vir de outras regiões do Brasil, ou ainda acabam por excluir colegas sem nem perceber que alguns familiares vieram do mesmo lugar.

Podemos observar que no gráfico sobre a religião, a maioria dos estudantes se identificaram como evangélicos e em segundo lugar disseram não ter religião. Esse ponto foi interessante quando questionado no mapeamento, pois a maioria ficou na dúvida e questionava dizendo que não sabia responder. Foram apenas alguns estudantes que diziam com uma certeza ou que diziam que frequentavam ‘aquela’ igreja, por exemplo. Perguntávamos também se eles frequentavam a igreja, culto e muitos diziam que não,

mas que achavam ser de alguma religião. A partir dessa categoria do mapeamento surgiram alguns questionamentos e reflexões. Qual será o sentido da religião para esses estudantes? Será que eles entendem o que significa frequentar a igreja, o culto, etc..? Será que existe diálogo entre seus responsáveis/familiares sobre religião? Essas questões não são o foco da presente pesquisa, mas não podemos excluí-las à medida que apareceram durante o mapeamento, na escrita deste trabalho e como fazendo parte da constituição subjetiva e objetiva do sujeito. A instituição religiosa pode tornar-se um ponto de referência para essas crianças, participando de atividades, frequentando em sua rotina semanal, as crianças têm um local seguro, muitas vezes na própria comunidade, que podem brincar e realizar atividades.

É possível notar que os estudantes estão muito distantes de sua realidade e de sua história de vida. Não saber onde nasceram, sua data de aniversário, a cidade natal dos pais, qual sentido de ter essa determinada religião, fazem parte de sua história de vida e da construção da subjetividade. Quando pensamos no distanciamento e na falta de importância que existe entre essas informações, é possível perceber o quão violentados essas crianças e jovens são constantemente. A escola enquanto espaço de desenvolvimento integral tem como responsabilidade trazer essa discussão, no entanto, não se estende apenas a ela enquanto instituição. Essa é uma questão que faz parte da sociedade como um todo, incluindo as famílias, espaços o qual a criança e jovem frequente em seu cotidiano. Nessa perspectiva, não excluimos a realidade de que muitas histórias de vida dessas famílias também foram negadas e que passam de geração para geração carregando grande sofrimento e silenciamento, sem esse ciclo ainda ser quebrado.

b) Percepção da escola sobre o mapeamento

Depois de realizado o mapeamento com todas as turmas, organizamos todos os dados representados nos gráficos. Em seguida, realizamos a devolutiva do primeiro semestre de 2017 para a escola no espaço do TDC, apresentando nossas ações do semestre e o mapeamento já compilado com todas informações dos estudantes dos 6º anos.

A escola ficou agradecida com todos os dados e surpresa, ao mesmo tempo, com os resultados advindos da falta de conhecimento por parte dos estudantes em relação à dimensão identitária. A instituição entendeu quão importante e necessária são essas

informações para realizar qualquer trabalho na escola. Todos os dados mapeados serão acrescentados no PPP, segundo a gestão. Esse material também será utilizado para construção de novas ações na escola pela gestão, compreendidas como algumas prioridades para serem discutidas além das matérias.

Síntese

Quando olhamos para trás, para nosso passado, para nossas gerações anteriores e para a história seja de nossa cidade, estado, país, podemos entender melhor como nossa sociedade funciona e também como funcionamos. Quando olhamos para a história dos povos que constituem nosso país, podemos compreender qual papel que cada um ocupa nessa sociedade.

Resgatar nossas origens é parte constituinte do nosso ser para que possamos entender nossa razão de estar aqui e libertar-nos das amarras que nos aprisionam, assim, conseguimos saber para onde queremos ir, e qual sociedade queremos.

Trabalhar com os estudantes suas origens, é uma das formas ou primeiro passo para entendermos onde estamos situados e descobrirmos os tipos de violência que essas crianças, jovens e suas famílias vivem todos os dias. Levar essa discussão para casa é favorecer um diálogo entre a família e suscitar novas descobertas sobre nossos antepassados. Como passo de formiguinha, discutir como eu nasci, de onde vim e para onde vou, poderia ser uma forma de enfrentar algumas violências cotidianas camufladas que adoecem e matam aos poucos.

4.4 Diários de Campo

A partir de 64 diários de campo, foram selecionados 30 que continham alguma relação com a Psicologia na escola e as relações étnico-raciais. Por fim, foi construído uma tabela dos códigos dos diários de campo, como já apresentado anteriormente. As unidades de análise foram selecionadas e interpretadas, a partir disso, foram criadas dimensões que representam temas os quais apareceram e que sustentam nosso objetivo, demonstrando demandas, dificuldades e avanços no cotidiano da escola.

a) Resgate das origens e identidade

Foi possível perceber que muitos estudantes não souberam responder sobre suas origens nas atividades realizadas pelo ECOAR. Os estudantes que nasceram na região

Nordeste do Brasil tiveram mais dificuldades em se expressar e contar para os colegas da turma que vieram de lá como também saber o nome da sua cidade natal, dizendo apenas o estado. Além da cidade natal, houve dificuldades em saber o endereço de casa, a data de nascimento e a religião. Além de muitos não terem o conhecimento sobre suas informações, não parecem dar importância de saber onde nasceram, onde seus pais nasceram, onde seu estado localiza-se geograficamente no mapa, qual região e qual cultura faz parte dele:

Na atividade “falando sobre minhas origens” me chamou atenção o fato de muitos não saberem a capital do nosso próprio estado, além disso, algumas crianças disseram não saber de onde os pais vierem e quando comentado que era interessante descobrir, pois faz parte da nossa história, foi respondido por mais de uma criança que era inútil, “pra que eu vou querer saber disso?” (DCM232016).

Alguns estudantes tiveram dificuldades em falar sobre como se identificavam quando perguntado no mapeamento. Em um dos diários de campo fica explícito:

Quando perguntei como ele se identificava e apresentei as escolhas e as olhou, ficou em silêncio de cabeça baixa. Disse ao estudante que não tinha certo ou errado, mas apenas como se identificava e ficou em silêncio de cabeça baixa por alguns minutos. Perguntei então se preferia não responder e ele respondeu que sim. Percebi que Jeferson, jovem negro, talvez tenha ficado em dúvida ou não se sentiu a vontade para falar sobre isso (DCM52016).

Esse momento individual com cada estudante é muito rico para falarmos sobre aspectos constituintes da identidade como também trazer questionamentos:

Percebi que a estudante tinha traços indígenas e quando fiz a pergunta de como se considerava, ela me respondeu que não sabia e então eu disse para pensarmos juntas. Perguntei como era seu pai e sua mãe e ela disse que eram indígenas e negros, e então perguntei o que ela achava disso e, nesse momento me respondeu que achava que era negra e indígena. Ela disse não recordar exatamente aonde seus pais nasceram (uma das perguntas do mapeamento) (DCM32016).

Quando perguntei à outra estudante como se identificava e ela me respondeu como indígena. Perguntei sobre sua família e ela me respondeu apenas que sua bisavó era indígena, mas não sabia que etnia, nem do estado. Perguntei se tinha curiosidade em saber e que seria interessante buscar na família nossas histórias, de onde nossos pais nasceram, vieram e que bisavó foi essa. Completei dizendo que é importante sabermos de nossa história e que saber sobre isso faz parte dela. Ela disse que iria atrás para descobrir (DCM32017).

Nos diários de campo, foi possível perceber também que na biblioteca existem muitos livros que falam sobre as origens, “Contos e Lendas Afro-Brasileiras: A criação do Mundo”, de Reginaldo Prandi; “Canção dos Povos Africanos” de Fernando Paixão;

“As cores da escravidão” de Ieda de Oliveira; “Ubirajara” de José de Alencar e muitos outros descobertos pelo projeto ECOAR. No entanto, será que os estudantes têm conhecimento desses livros, será que se interessam por eles? Existem atividades realizadas pelos professores?

O que a equipe pôde observar durante o trabalho na escola é que a EJA está desenvolvendo uma atividade sobre as origens, discutindo a cidade e região natal. Essa questão, inclusive, está descrita no PPP, que foi anteriormente analisado, apresentando algumas dificuldades que os estudantes da EJA têm para lidar com a diversidade.

Trabalhar as origens de diferentes formas faz parte da nossa constituição enquanto sujeito, para compreendermos onde estamos, para onde vamos, representa o ser e estar no mundo. Quando é discutido com os estudantes, existe um fundamento e um objetivo para alcançar, despertando uma curiosidade sobre, para que eles possam buscar entre seus familiares respostas, possibilitando o envolvimento da família nessa reflexão, trazendo histórias, contos, tradições contadas por eles. Num segundo momento, trazer essas histórias, contos e experiências vividas para compartilhar com os colegas, é conhecer mais a história do outro. Conhecendo minha própria história, consigo ver o outro, conhecer sua história e respeitá-lo mais.

b) Racismo e discriminação

O racismo e discriminação apresentaram-se em diferentes momentos e espaços. Foi possível observar que, ele acontece entre os estudantes com formato de piadas e “brincadeiras”, chamando, principalmente as meninas, de cabelo duro, cabelo ruim, preta (identificado pelas estudantes como ofensa). Além disso, ele esteve presente na relação de um profissional com estudante. O bullying, em alguns momentos, foi muito confundido com o racismo. Quais serão as razões de haver, por parte dos estudantes, professores e gestão, essa confusão entre esses dois problemas?

O bullying, compreendido de forma errada, mascara formas de discriminação que estão presentes na escola como, por exemplo, o racismo, a homofobia, xenofobia, o machismo. É importante ressaltar esse aspecto, pois quando não compreendemos a violência que sofremos e que fenômeno é esse, não conseguimos combatê-lo. Quando dizemos apenas que o problema é o bullying, mais uma vez silenciemos todas as situações de racismo que ocorrem dentro da escola, dificultando a compreensão da raiz do problema. Nesse exemplo trazido no diário de campo pode-se elucidar a questão:

Após o fechamento da discussão procurei a estudante que estava chorando fora da sala e fomos conversar. Perguntei porque ela estava chorando e ela me respondeu que sofria bullying desde pequena e que não aguentava mais isso. Sempre mexem com ela por conta de seu cabelo ser bem enrolado e volumoso, por ser gordinha (contou que come muito por conta do nervoso). Disse que não queria ser assim e queria ter nascido com o cabelo liso e branca, não aguenta mais todo esse bullying, pois é o tempo todo. Ela contou também que não aguenta que os outros mexam em seu cabelo, pois ficam mexendo de uma forma meio ruim (DCM182016).

É importante pontuar, que esse não foi o único diário de campo em que é relatado o sofrimento em relação ao cabelo, a ofensas e apelidos. Ainda nesse sentido, podemos encontrar relatos de insatisfação com o cabelo, vindos sempre de meninas:

Perguntei o que acontecia e ela me contou que os colegas de sala a chamavam de quatro olhos por conta do óculos e diziam que seu cabelo era ruim. Perguntei a ela o que ela achava disso, o que era cabelo ruim e ela disse que seu cabelo estava preso e alisado naquele dia e que por isso não estava ruim. Ela me contou que fazia chapinha todos os dias para ir para escola e que seu cabelo era feio natural (DCM32016).

Nas atividades realizadas pelo projeto ECOAR, a equipe perguntava quais os temas que os estudantes gostariam de debater e trouxeram, mais de uma vez, o racismo como um assunto para ser discutido como também a desigualdade social, o qual se relacionam. O fato dos estudantes trazerem esse tema, dentre tantos outros como jogos, vídeo game, futebol, violência, pode ser pelo sofrimento que o racismo traz e a frequência no contexto dos estudantes.

Nos espaços de diálogo e escuta do projeto ECOAR, sendo eles coletivos ou individuais, foi possível identificar muitos sofrimentos vividos em relação ao racismo e discriminação pelos estudantes no cotidiano escolar. Nesses espaços, além de identificar esses sofrimentos, principalmente o racismo existente, foi possível refletir e questionar junto com cada um dos estudantes, de onde vem as piadas, “brincadeiras”, e como podemos transformar essas situações. Poder identificar e significar esse sofrimento vivido por muitas e muitos estudantes colabora na compreensão da realidade e no fortalecimento deles. Quando compartilhadas as situações vividas e os sentimentos envolvidos é possível perceber que o sujeito não é o único que sente isso, e que o problema não está nele, se fortalecendo para enfrentar as mais variadas situações de violências presentes em seu cotidiano.

c) Bullying

Como já discutido na dimensão anterior, a maioria das vezes que apareceu o tema bullying nos diários de campo, foram relatos de racismo, principalmente meninas que identificavam como situações de bullying, porém quando escutadas pela equipe foi possível ser identificadas como situações de racismo. Além disso, o bullying apareceu também como um tema sugerido pelos estudantes para discutir no espaço do ECOAR.

Catini (2004), discute o bullying, a partir da realidade brasileira, mais especificamente, a partir das escolas municipais da região Noroeste. Ela explica o termo como comportamentos que são diferentes daqueles de conflito normal entre pares. Num conflito normal, os envolvidos apresentam motivos de discórdia, pedem desculpas e, por vezes, negociam entre si para satisfazer suas necessidades, não insistem no comportamento para conseguir o que desejam. Já em uma situação de bullying, há uma intenção em prejudicar o colega, além de persistir por um tempo, afetando a auto-estima da vítima. Ela é mantida pelo poder que é exercido sobre essa pessoa, seja pela diferença de idade, de tamanho, de força ou gênero e tem como participação uma plateia.

Nos diários de Campo, aparecem muitos apelidos como “quatro olhos, gordo morfético, gorda, caipira” que foram trazidos pelos estudantes ou observados pela equipe. Esses apelidos são carregados de sofrimento. A cultura do bullying ainda é muito presente na escola, ao mesmo tempo que os estudantes sinalizam o quanto sofrem com essa pressão diária, continuam a reproduzi-los, na maioria das vezes como reação e a única forma que encontram para se proteger.

d) Preconceito contra diferentes regiões do Brasil

Alguns estudantes relataram terem sofrido ou ainda sofrerem preconceito por terem vindo de outros lugares que não o estado de São Paulo, por terem outros sotaques ou ainda virem do campo e não da cidade. Isso foi demonstrado em algumas das atividades realizadas pelo projeto ECOAR, quando, o estudante colocaria seu nome no mapa do Brasil e contaria de onde veio e como é esse lugar. Foi possível perceber que os estudantes que vieram do Nordeste, de início não quiseram participar, mas conforme foram acompanhando e a equipe falando sobre as diferentes culturas eles participaram. Em um trecho do diário de campo é demonstrado:

Ela nos contou que morou desde pequena em Alagoas e entrou nessa escola no 5º ano, logo depois de ter vindo de lá. Desde que entrou nessa escola, diz que sofreu muito bullying por causa de seu sotaque, pois além de ser do Nordeste, era do campo e por também usar, naquela época, aparelho fixo e óculos (DCM72016).

Um momento difícil ocorreu quando um dos estudantes quis falar, mas por ter um sotaque diferente do paulista, todos tiveram dificuldade de entender e então um dos colegas gritou “fala direito” e ele repetiu a história. Nesse momento da discussão foi possível perceber que existe um preconceito regional bem forte entre eles, pois o estudante é do Nordeste e tem o sotaque bem carregado, mas não sei de qual região de lá, os meninos insinuaram em vários momentos que ele falava outra língua ou ainda diziam para ele falar direito (DCM202016).

Os professores também percebem a existência da violência e preconceito que as crianças e jovens que vem de outros estados sofrem, sendo assim, quais as ações que a escola toma em relação a esses estudantes e a todos os outros que fazem parte da turma, do ano e da escola?

Por fim, em um dos temas sugeridos para discutir no espaço ECOAR foi o preconceito. Esse tema surgiu de um dos estudantes que, observado pela equipe, havia nascido na região Nordeste do país. No trecho a seguir é possível identificar:

alguns meninos responderam que queriam falar sobre videogame, futebol, enquanto um estudante, P. que chegou esse ano do Maranhão, disse que gostaria que fosse discutido o tema preconceito, pois existe muito preconceito na escola com pessoas que vem de outras cidades e regiões do Brasil (DCM162016).

O estudante viu a possibilidade de enfrentar esse tipo de violência discutindo sobre o preconceito no espaço ECOAR. Nesse momento, é importante poder escutar das crianças e jovens quais os temas que querem debater, pois é aí que surgem algumas demandas, interesses na perspectiva dessas crianças e jovens. A falta de conhecimento das diferentes culturas, sotaques, comidas, histórias dos povos que constituem nosso país, traz consequências como o preconceito, construindo ou reproduzindo estereótipos e discriminação como forma de piadas, imitações, xenofobia e exclusão.

e) Inserção das Leis 10.639 e 11.645

A inserção das Leis apareceu apenas três vezes em todos os diários de campo e de forma indireta. Quando foi feita a apresentação para autorização da presente pesquisa, a gestão relatou que a escola está começando a falar sobre as leis e que encontraríamos

muito racismo na escola. Além disso, uma formação no TDC foi realizada por uma formadora do MIPID, que trouxe a discussão: Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, identidade, resistência e racismo. Por fim, existem diversos livros na biblioteca, como já foi dito anteriormente, escritos pela população indígena, afro-brasileira e africanos contando histórias de seus povos.

Existe um movimento na escola, ainda que pequeno em relação as Leis, porém com ações muito pontuais e não transversais. É necessário que a escola entenda a importância da discussão das duas Leis, não apenas como leis que são obrigadas a estar inseridas no Projeto Político Pedagógico e no Currículo Pedagógico, mas como uma discussão que faz parte da constituição do sujeito, podendo favorecer ou não seu desenvolvimento. Além de entender a importância, é preciso criar formas de discutir elas na escola, trabalhando com os estudantes, professores, gestão e funcionários.

f) Professores

Das poucas citações sobre os professores que apareceram nos diários de campo, destacamos dois aspectos: dificuldade encontrada por eles de discutir o racismo e as duas Leis (10.639 e 11.645); atividade pedagógica de interpretação de texto realizada por uma professora com a temática do racismo.

A dificuldade que os professores têm em discutir as leis pode ser que venha da falta de formação na área, já que não foram preparados no ensino superior para isso como também por não discutir e refletir sua branquitude (professores brancos). Sendo uma realidade, a escola tem que preparar esses profissionais, possibilitando formações, vivências, espaço de conversa e escuta desenvolvidas pela própria escola, Secretaria de Educação e ou pela equipe de Psicologia da escola.

Segundo Gusmão (2003), é necessário que o adulto não projete o seu olhar regado de um conjunto de representações e preconceitos sobre as crianças. Esse caráter ideológico das representações sobre a criança influencia no desenvolvimento pedagógico. Para romper essa cultura oficial o (a) professor (a), a gestão, e todos os profissionais envolvidos na escola precisam tomar consciência das relações étnico-raciais se vendo como um ser social, superando o senso comum. Para isso, é preciso saber ouvir os estudantes e o que eles têm a dizer de si próprios como também do outro com quem ele compartilha a vida. É escutar como ele vê e entende seu cotidiano de vida, incluindo os profissionais presentes.

Por fim, em uma das atividades que o projeto ECOAR realizou dentro de sala de aula com uma turma, foi observado na lousa uma atividade escrita pela professora de português, o qual chamou muito atenção, de forma positiva. A professora estava trabalhando interpretação de texto a partir de um livro chamado “Pretinha, eu?” de Júlio Emílio Braz, O livro conta a história da primeira vez em que uma menina negra vai estudar em uma escola particular tradicional e a dificuldade que um grupinho de estudantes tiveram em relação à ela e os tipos de discriminação e racismo que ocorreram. As perguntas feitas pela professora para os estudantes responderem foram:

- 1- Como Vânia conseguiu entrar no colégio Harmonia?
- 2- O que você acha que Vânia sentiu ao chegar no colégio? Porque ela se sentiu assim?
- 3- O que a turma de Carmita fez para que Vânia passasse vergonha na sala de aula?
- 4- Por que Carmita brigou com Bel?
- 5- O que Carmita fez com a Vânia na festa junina da escola? E como Vânia reagiu?
- 6- Você acha que Vânia reagiu bem ao preconceito e ao bullying que sofria na escola? Como você reagiria se estivesse no lugar de Vânia?

Não podemos deixar de notar e questionar que, mesmo o título dizendo *Pretinha eu*, contando sobre as diferentes formas que a personagem foi discriminada e sofreu racismo, nas perguntas não foi utilizado o termo racismo em nenhum momento, mas preconceito e bullying. Pode-se considerar como um avanço diante do contexto escolar a professora trabalhar esse conteúdo com os estudantes, pois nas perguntas feitas envolvem sentimentos da personagem (identificar/ significar os sentimentos), quais os encaminhamentos feitos em relação a isso (quais as ações tomadas) e empatia (como você reagiria se estivesse no lugar dela). Esses pontos são norteadores em uma discussão onde se fala sobre os diferentes tipos de violência sofridos e as formas de combater-los, mas, para além deles, em nenhum momento foi questionado sobre a postura dos agressores. Mais uma vez é possível observar só um lado da discussão, esquecendo-se que as relações étnico-raciais envolvem todas as populações.

g) Violência

Na dimensão violência, foi possível perceber diferentes aspectos que compõe esse complexo conceito¹¹. Os estudantes resolvem seus conflitos e problemas, normalmente, batendo ou xingando/ revidando, tendo uma dificuldade em se identificar enquanto protagonistas ou vítimas da violência. Na escola, na maioria das vezes, a forma dos estudantes se relacionarem entre si é baseada em violência “brincando” de bater, dando um soco, colocando um apelido no colega, xingando-o ou excluindo. Além deles reproduzirem essa violência dentro da instituição, eles passam muitas vezes por experiências fora dela que já são naturalizadas por fazerem parte do seu cotidiano, infelizmente. Nesse trecho do diário de campo pode-se identificar experiências contadas pelos estudantes para equipe ECOAR:

Confesso que fiquei um pouco sem reação diante de uma realidade de vida tão distinta do que estou acostumada a ver. Com o final do intervalo chegando, disse a B. que ela poderia me procurar na próxima semana para continuarmos a conversa. Como M., que relatou que já viu um homem ser morto a tiros no condomínio de prédios onde mora. Ele nos contou rindo que sentiu medo na hora. Isso me mostrou o quanto a violência está naturalizada no cotidiano desses alunos. Creio que promover a conscientização sobre essas questões deve ser um dos focos da nossa atuação junto a esses alunos (DCP62017).

Além da identificação da naturalização das violências sofridas pelas crianças e jovens, nas atividades realizadas pelo ECOAR sobre a violência, identificamos junto com eles alguns tipos sofridos: verbal, física, bullying, racismo, violência doméstica e estupro. Esses estudantes vivem as diversas violências todos os dias de suas vidas, seja na comunidade, na família ou na escola. Não é pouco viver em uma realidade cercada todos os dias com agressões, briga da polícia com o tráfico, brigas na rua, na escola, violência do estado/município desviando o dinheiro para a merenda, para os projetos, para mais salas de aula com menos estudantes, para mais professores, para uma estrutura física melhor, sendo violentados por todos os lados da sociedade. Parece óbvio que essas violências serão refletidas e reproduzidas de alguma forma dentro da escola pelos oprimidos de toda essa história.

¹¹ Meireles (2015) discute o conceito violência numa perspectiva psicossocial que analisa quando surge e como se configura nas relações cotidianas.

A escola, por ser o segundo espaço de desenvolvimento da criança, ser um ponto de referência e por estar, muitas vezes, mais próxima da criança e jovem, além da família, tem como função evitar e enfrentar as violências vividas, e não as reproduzir mais uma vez. Esse tem que ser um lugar onde todos se sintam seguros e acolhidos. Porém, muitas vezes a escola e a família se distanciam dessa criança ou jovem, não sabendo o que acontece na vida deles. É uma via de mão dupla, pois os estudantes aprendem desde pequenos a resolver sozinhos determinadas situações ou ainda aprendem silenciar tudo o que acontece com eles, assim, muitos acabam por carregar muito sofrimento durante todos os anos escolares sem pedir ajuda e sem ter com quem contar ou confiar, ao mesmo tempo que a escola se abstém do assunto. Existem estudantes que reagem a isso e que procuram formas de resolver as situações, como o caso de uma estudante relatado no diário de Campo que resolveu a violência sofrida com violência:

Desde que entrou nessa escola, diz que sofreu muito bullying por causa de seu sotaque, pois além de ser do Nordeste, era do campo e por também usar, naquela época, aparelho fixo e óculos. Contou que tinha uma menina que a atormentava demais e que um dia, brigaram na frente da escola até que a própria estudante desmaiou de tanto apanhar. Disse também que a nova direção da escola nem sabe das coisas que aconteceram, mas que está melhor porque mudou (tirou os óculos, aparelho, melhorou o sotaque). Por fim, perguntamos se ela ou a família foram conversar na escola para tentar resolver essa situação antes de acontecer essas agressões e ela respondeu que não (DCM72016).

Esse seria apenas um exemplo do que acontece no cotidiano da escola pública. No entanto, existem aquelas crianças e jovens que não reagem à toda violência vivida e que acabam guardando e se recolhendo cada vez mais, até que um dia, podem romper das piores formas possíveis, se autoinfringindo ou infringindo o outro. A escola precisa estar atenta a cada estudante e entender como se dá o desenvolvimento de cada um. Conhecer mais a dinâmica e o cotidiano de vida deles, saber se aquele dia aquele estudante parece estar diferente, pois não dormiu a noite porque trabalhou pedindo dinheiro no semáforo, ou não comeu porque a mãe saiu e não voltou faz três dias, etc.

Quando uma estudante, durante uma atividade realizada pelo ECOAR pede para que todos escutem sua gravação contando de todas violências e racismo que sofre e sai da sala chorando, podemos dizer que existem casos muito graves sim e que precisamos falar sobre isso:

A primeira estudante a ser entrevistada respondeu que já tinha vivido situações de violência na escola e que os colegas mexiam muito com ela. A chamava de cabelo

duro, de preta e estranha. Quando a entrevistadora perguntou o que ela sentia isso ela respondeu que sentia triste, culpada e magoada. Em seguida, foi perguntado “porque culpada?” e ela respondeu que se sente culpada por nascer assim, ser desse jeito, “me senti oprimida”. Na terceira pergunta a estudante respondeu que no começo ela guardou tudo para si mesmo, mas depois resolveu contar pra um adulto. Contou para sua mãe e seu pai e eles disseram que era pra ela não ligar, porque ela é linda e tudo isso é inveja, que não é pra ligar pra que os outros falam. Durante a discussão a mesma estudante começou a chorar e saiu da sala, em seguida, sua colega foi conversar com ela.

...Após o fechamento da discussão procurei a estudante que estava chorando fora da sala e fomos conversar. Perguntei porque ela estava chorando e ela me respondeu que sofria bullying desde pequena e que não aguentava mais isso. Sempre mexem com ela por conta de seu cabelo ser bem enrolado e volumoso, por ser gordinha (contou que come muito por conta do nervoso). Disse que não queria ser assim e queria ter nascido com o cabelo liso e branca, não aguenta mais todo esse bullying, pois é o tempo todo. Ela contou também que não aguenta que os outros mexam em seu cabelo, pois ficam mexendo de uma forma meio ruim. Perguntei o que a mãe dela falava sobre isso e se ela sabia aonde tinha nascido, onde sua mãe nasceu, quais suas origens. Ela disse que sua mãe sempre diz que ela é linda e que não é pra ligar com o que os outros falam e pensam e que não sabe aonde seus pais nasceram. Diante desses fatos, combinamos que teríamos uma atividade na semana seguinte pra conversarmos sobre as descobertas que ela fez em relação as suas origens. Pedi que ela descobrisse na família suas origens, aonde a mãe nasceu, o pai, avós, etc., se eles tem algumas histórias de família interessantes que passam de geração, pra podermos conversar sobre sua identidade e seu povo. Conversamos mais um pouco e combinamos então que nos veríamos na semana seguinte (DCM182016).

h) Reflexões da Psicologia / Projeto ECOAR

Nessa dimensão, para ter mais fluidez na interpretação, fez sentido unir as experiências do Projeto ECOAR com as reflexões da psicóloga e estagiárias, afinal uma faz parte da outra. Diante das atividades realizadas a partir da Psicologia na escola, alguns limites e avanços puderam ser avaliados nesses dois anos de pesquisa e projeto.

É indispensável falar sobre a importância que o espaço de escuta e reflexão do ECOAR dá para os estudantes, pois foi possível perceber nesse tempo de experiência a necessidade que tinham de poder compartilhar situações vividas, como sentimentos que muitos não sabiam nem identificar. Além de compartilhar e refletir sobre as questões que envolvem nosso jeito de ser, estar e agir no mundo, a história de onde viemos, as violências sofridas e as formas que podemos combater-las, a Psicologia na escola vem com um olhar para o sujeito em suas singularidades, entendendo as particularidades e

universalidades. É esse olhar especializado que faz a diferença na escola enquanto mais uma profissional acompanhando o desenvolvimento dessas crianças e jovens.

Diante da realidade que temos, houveram limites pelo tempo que o projeto está na escola semanalmente e as demandas que vão sendo encontradas pelo caminho, entendendo que muitos dos problemas estão fora do nosso alcance. Mas para além disso, muitas das angústias sentidas vieram da falta de formação na graduação que trabalhassem a realidade brasileira, especificamente o desenvolvimento das crianças brasileiras de periferia e da escola pública. Nesse sentido, o estágio do quinto ano traz uma reflexão do quanto a academia está distante da realidade. Neste trecho, a estagiária traz sua angústia ao perceber seus limites:

Mais uma vez, saio da escola com a sensação que a demanda que encontramos é muito maior do que somos capazes de alcançar. Não tem como não se frustrar ao ver demandas que ultrapassam a minha capacidade de ação, porém, isso não me impede de atuar com o que tenho disponível no momento, ainda que seja apenas uma escuta cautelosa e acolhedora das demandas dos alunos que nos procuram (DCP62017).

Foi a partir do estágio do quinto ano e da experiência no projeto ECOAR que surgiu a busca de respostas sobre a atuação da Psicologia para nossa população, entendendo a estrutura social, histórica e cultural que perpassam todas nossas relações e instituições.

Outro aspecto importante observado pela equipe é que, muitas vezes, os estudantes se sentem constrangidos ou pressionados com nossa presença. A psicologia hegemônica faz questão de apresentar a figura da (o) psicóloga (o) como um ser especial que pode resolver tudo ou analisar e julgar os sujeitos. Assim, foi possível identificar que alguns estudantes não queriam participar do mapeamento e conversa individual ou, outros que participavam, na hora de responder certas perguntas se sentiam na obrigação de responder certo ou ficavam muito ansiosos e diziam não saber responder. Por isso, como parte do planejamento e ação a equipe conversava com a turma antes de qualquer atividade para explicar o que seria feito e relembrar o papel da Psicologia na escola, o qual se distancia daquele modelo médico de consultório e jaleco branco. Com o passar do tempo na escola, o ECOAR estando presente nos intervalos, jogando jogos, jogando futebol, conversando no parquinho, os estudantes foram percebendo que poderiam se aproximar e que, com essa Psicologia, podemos sim estar juntos, que seja debaixo de uma árvore, sentada no chão da quadra de esportes estaremos fazendo Psicologia.

4.5 Expressões dos estudantes nas Ações desenvolvidas pelo projeto ECOAR

Nesse eixo, serão apresentadas algumas das ações que o projeto ECOAR, como equipe de Psicologia na escola, realizaram ao longo de 2017. É importante relembrar que esta pesquisa é um recorte de um projeto maior que há 4 anos está inserido na Rede Municipal de Educação, assim, nossa inserção na escola existe para além do presente trabalho, ela faz parte da luta pela inserção da Psicologia nesse campo. Destacaremos apenas o ano de 2017, pois foram atividades pensadas a partir do ano anterior e de suas demandas, sendo desnecessário, nesse momento, apresentarmos todas as atividades de 2016.

As ações do projeto ECOAR foram construídas a partir de demandas que surgiram com algumas atividades iniciais, como o mapeamento, reunião com a gestão e professores, o convívio com os estudantes e a presença da equipe no cotidiano da escola. A partir da participação nesses espaços e do mapeamento individual institucional e comunitário, pensamos coletivamente quais as ações que serão desenvolvidas com toda escola.

É importante ressaltar que estamos poucas horas por semana na instituição, o que limita nosso papel enquanto profissionais, porém, ainda sim, foi possível construir ricas ações junto aos estudantes para que trouxessem o problema da violência e mais especificamente das relações étnico-raciais. A tabela 3 abaixo apresenta todas nossas atividades diante da inserção de 2017 e, em seguida, serão destacadas apenas as atividades que correspondem ao objetivo desse trabalho.

Todas as ações que são realizadas na escola, primeiramente, passam pela supervisão de grupo (GepInPsi), onde semanalmente são discutidas as ações, sínteses e encaminhamentos de todas as escolas envolvidas no projeto. Após essa discussão, as ações são apresentadas na escola para a gestão e professores para que eles tomem conhecimento como também possam pensar coletivamente no tema, problema e como podemos organizar os horários de aula.

Depois de discutido com todas e todos, começamos as intervenções com algumas turmas. Após as intervenções serem realizadas, cada uma da equipe escreve um diário de campo (como já descrito no Método) registrando o dia na escola. Ao final do semestre é elaborado um documento-devolutiva o qual são apresentadas as intervenções realizadas e uma síntese delas.

Tabela 3*Descrição das atividades de 2017*

Atividade	Objetivo	Procedimento	Observações
1. Inserção na escola	Conhecer a dinâmica da escola.	Reunião com a gestão e professores.	
2. Apresentação do projeto ECOAR aos estudantes	Conhecer e aproximar a equipe com os estudantes e apresentar o papel da Psicologia na escola.	Roda de conversa com todas as turmas.	
3. Mapeamento individual.	Conhecer o cotidiano dos estudantes, seu contexto de vida, criar um vínculo.	Conversa individual com cada estudante.	
4. Mapeamento institucional	Conhecer o cotidiano da escola, os professores, funcionários, projetos e atividades da escola.	Reunião com a gestão, professores, conversa com funcionários e participação nos diferentes espaços da escola.	
5. Mapeamento comunitário	Conhecer os equipamentos de serviço do bairro.	Levantamento dos serviços via site da prefeitura, produções do Gep in Psi e pesquisa dos pontos de cultura da região. Foi realizado uma planilha dos pontos de Cultura da região e suas atividades.	Planilha de atividades dos pontos de Cultura Apêndice 4
6. Falando sobre Violência	Discutir os tipos de violência que os estudantes já vivenciaram; o que sentiram; quais foram os encaminhamentos; que tipos de violência são essas.	Elaboração de um desenho a partir das perguntas disparadoras e roda de conversa.	Desenhos elaborados pelos estudantes Anexo 3
7. Jornalistas Livres: falando sobre violência	[Mudança na forma de realizar a atividade anterior]. Discutir os tipos de violência que os estudantes já vivenciaram; o que sentiram; quais foram os encaminhamentos; que tipos de violência são essas.	Entrevistas dirigidas e com gravadores feitas pelos estudantes, a partir das três perguntas disparadoras e roda de conversa.	Roteiro de entrevista Apêndice 5
8. Minha escola ideal	Conhecer a percepção dos estudantes em	Os estudantes, em roda, dividiram a folha	Modelo da atividade.

relação a sua escola e quais as possibilidades de alcançarmos a escola ideal.

em três espaços para escreverem ou desenharem as três categorias: o que eu gosto na escola; o que eu não gosto; minha escola ideal.

Apêndice 6
Síntese das respostas dos estudantes no Apêndice 7

Roda de conversa para apresentação dos temas que surgiram e discussão das possibilidades.

9. Meu Memorial	Resgate da história individual de cada estudante, discussão sobre os diferentes povos que constituem nosso país e discussão sobre os diferentes estados que cada um nasceu.	Em cada encontro semanal os estudantes elaboravam uma página do seu memorial diante da roda de discussão dos temas referentes ao objetivo da atividade.	Exemplo do memorial do Anexo 4
10. Acompanhamentos individuais	Acompanhar alguns estudantes individualmente a partir de demandas vindas dos professores, gestão ou dos próprios estudantes que procuraram o projeto ECOAR.	Conversas individuais e registro no diário de campo e documento de acompanhamento.	
11. Fechamento das atividades e despedida dos estudantes	Ir desvinculando das turmas como também dos acompanhamentos individuais	Roda de conversa e conversas individuais.	
12. Devolutiva	Apresentação das ações do projeto na escola.	Reunião no TDC com gestão e professores.	

A partir dessa tabela, destacaremos as atividades **6. Falando sobre a Violência;** **7. Jornalistas Livres: falando sobre a violência** e **9. Meu Memorial** para discussão, pois alcançam os objetivos dessa pesquisa.

Falando sobre violência

A atividade “Jornalistas Livres” teve como objetivo discutir os tipos de violência que os estudantes do 6º e 7º anos já vivenciaram ou presenciaram, o que sentiram e quais foram os encaminhamentos diante da situação. Para isso, organizamos a turma em roda e

entregamos uma folha. Pedimos que cada um desenhasse uma situação de violência que já vivenciou ou apenas presenciou. Após a elaboração do desenho pedimos que cada um contasse um pouco sobre ele. Nesse momento, em forma de diálogo questionamos, a partir das três perguntas disparadoras: Você já viveu ou presenciou algum tipo de violência, o que sentiu ao vê-la ou presenciá-la? Quais os encaminhamentos feitos diante delas?

Síntese da atividade

Foi possível elencar alguns tipos de violência que apareceram, como: violência física, violência contra mulher, racismo, violência verbal (xingamentos), violência psicológica. Os estudantes não se sentiram à vontade para mostrar os desenhos, percebemos que talvez eles tenham se sentido constrangidos e envergonhados. Com isso, resolvemos mudar a atividade para que fosse melhor aproveitada por eles.

Jornalistas Livres: falando sobre violência

A atividade “Jornalistas Livres”, como a atividade anterior “Falando sobre a violência” tem como objetivo discutir os tipos de violência. Realizamos a atividade com o 6º ano dividindo em três grupos, o qual cada uma da equipe ECOAR coordenou. Em cada subgrupo os estudantes escolheram uma dupla para poder entrevistar o colega e ser entrevistado, em seguida, entregamos um roteiro para que eles pudessem ensaiar e acompanhar as perguntas. Cada estudante, no primeiro momento entrevistou sua dupla e, em seguida, foi entrevistado por ela para que os dois pudessem falar sobre o tema discutido. Após todas as duplas realizarem a entrevista juntamos novamente todo 6º ano e fizemos uma roda de conversa. Nesse momento, os estudantes ficaram livres para decidir se queriam mostrar para os colegas a gravação das entrevistas ou contar sobre ela. Nessa primeira discussão sobre violência os estudantes contaram situações e junto com eles, fomos nomeando que tipos de violência são essas, como se sentiram diante delas e se houveram encaminhamentos. Se houve encaminhamento, será que foi a melhor forma de solucionar a situação? Se não houve encaminhamento, quais as formas de poder solucionar?

Síntese da atividade

Após essa primeira discussão, escrevemos uma síntese da intervenção e dos tipos de violência que mais apareceram nos diários de campo, sendo armazenados no Banco de Dados no interior do Programa Do Risco à Proteção, no LAMP.

A atividade foi muito rica, principalmente a partir da estratégia das entrevistas. Os estudantes se envolveram e se sentiram mais à vontade para falar sobre as violências que permeiam o cotidiano deles. Foi possível identificar alguns tipos de violência como física, bullying, violência de gênero, racismo, desigualdade social, violência doméstica. Muitos estudantes na hora de contar sobre seus sentimentos diziam ter sentido algo físico ou ainda não ter sentido nada. A partir desses elementos, é possível refletir o quanto as crianças ainda não conseguem identificar seus sentimentos ou ainda não tem o costume de falar sobre eles. Além desses sentimentos, apareceram também o medo, paralização, tristeza, raiva, dor física. Por fim, nos encaminhamentos, na maioria das vezes, nada foi feito em relação à violência e, em alguns casos, a criança procurou um adulto ou a direção da escola.

Quando realizamos essa atividade, foi possível perceber quantas violências, das mais variadas formas, esses estudantes vivem em seu cotidiano. Falar sobre as situações de violência vividas, os sentimentos envolvidos faz com que seja possível refletirmos sobre elas, elaborarmos o que sentimos entendendo quais as razões que podem estar envolvidas, desnaturalizando essa realidade e pensando em formas de reagir à elas. Nesse sentido, a Psicologia Crítica tem como objetivo contribuir na promoção da tomada de consciência e as possibilidades de ação junto ao sujeito.

Entendemos que essas três perguntas disparadoras utilizadas nessa intervenção (Você já viveu ou presenciou algum tipo de violência, o que sentiu ao vê-la ou presenciá-la? Quais os encaminhamentos feitos diante delas?) tem como fundamento a tomada de consciência de Paulo Freire (1987), o qual diz ter três momentos: saber, sentir e agir. Esse conceito evidencia o processo de formação de uma consciência crítica em relação aos fenômenos da realidade objetiva.

5.2 Meu memorial

Esse projeto de intervenção foi criado a partir das demandas encontradas em atividades e conversas com os estudantes dos 6ºanos. A equipe ECOAR notou a necessidade de atividades que resgatassem a história individual de cada estudante, visto que, por muitas vezes, os mesmos apresentaram muito pouco conhecimento sobre sua

própria história de vida. Esse pouco conhecimento também se aplica em relação à cultura brasileira, principalmente no que se refere às raízes africana e indígena do nosso povo.

A atividade “Meu Memorial” tem como objetivo discutir com os estudantes suas origens resgatando memórias e vivências, entendendo a forma de se ver e estar no mundo; levar os estudantes a resgatarem as concepções culturais envolvidas em suas origens como forma de fortalecimento de sua identidade; favorecer a reflexão crítica dos estereótipos de representações culturais a partir da desnaturalização dos fenômenos sociais que se apresentam dentro e fora da escola; proporcionar discussões que despertem nos estudantes a curiosidade e a busca por sua história registrando-a como um memorial artístico, fomentar a discussão institucionalizada do processo de identidade cultural como forma de prevenção à violência.

Foi organizado pela equipe um cronograma com as datas de cada uma das atividades que fazem parte do memorial para ser apresentado à escola e como parte do planejamento das ações da equipe ECOAR. Para cada página do memorial, fizemos uma discussão sobre o determinado tema de diferentes formas. Eles serão apresentados após o cronograma:

Tabela 4

Cronograma da atividade “Meu Memorial”

Nº	Atividade	Descrição	Materiais	Prof. Responsável
1	A origem do Brasil	- Qual a história do Brasil? - Apresentar o “Projeto Memorial”	- 30 folhas	L.
2	Qual a minha origem?	- Apresentar mapa do Brasil - Roda de apresentação: nome e cidade que nasceu - Discutir as diferentes culturas - Registro no memorial	- Caixa de som - Projetor	A.
3	Minha árvore da Vida	- Discussão sobre data de nascimento, endereço, bairro - História de vida e sua importância - Construção de identidade - Pedir para trazer material no próximo encontro	- 30 cópias da música - Caixa de som - Projetor	D.

		- Registro no memorial		
4	Música Etnia – Culturas brasileiras	- Música Etnia, Chico Science - O que é origem? -Quais os povos que constituem nosso país? -Diferentes Culturas -Registro no memorial	- Caixa de som - Projetor	L.
5	O que tudo isso tem a ver com violência? Como enfrentamos a violência?	- Roda de conversa - Registro no memorial	- Caixa de som - Projetor	A
6	Elaboração da capa do memorial	- Momento livre para criar o título do memorial	- Caixa de som - Projetor	D.
7	Finalização	- Apresentação no I Seminário de Psicologia nas Escolas Municipais de Campinas.	-Vídeo -Paródia: Baile de Favela/ Racismo vem quente	

Atividade 1: Origem do Brasil

Iniciamos a atividade “Meu Memorial” com uma roda de conversa sobre a origem do Brasil. Lançamos algumas perguntas disparadoras como “ Como o Brasil surgiu? Como tudo começou? Qual a origem do Brasil? Em seguida, entregamos uma folha em branco para cada estudante. Demos um tempo de elaboração pedindo que cada um desenhasse, escrevesse um rap, poesia, texto, da forma que preferisse. Depois, em roda, pedimos que cada um apresentasse seu desenho ou contasse sobre ele. Íamos destacando os aspectos que apareciam em comum e discutindo se o Brasil foi descoberto ou se já existiam povos que aqui viviam.

Síntese da atividade 1

Nesse primeiro encontro, foi possível notar que a maioria dos estudantes desenhou os portugueses chegando ao Brasil. Muitos dos desenhos apresentavam caravelas e homens dizendo “terra vista”, outros desenhos apresentavam cruzeiros desenhados nos barcos. Alguns dos desenhos, os que mais chamaram a atenção, foram de estudantes que tiveram mais vergonha de apresentá-los. Essas crianças desenharam indígenas que já

habitavam o país, junto com eles, algumas e alguns fizeram fogueiras, ocas (termo utilizado para moradia de algumas etnias indígenas) e comunidades que viviam na natureza. Outras estudantes desenharam os indígenas se espantando com a chegada dos portugueses. Quais serão as razões para essas estudantes (maioria meninas) se sentissem envergonhadas? Duas ideias pareceram fazer mais sentido: 1- elas achavam que estavam erradas, pois a maioria havia desenhado os portugueses, então era melhor não se expor e 2- eram na maioria meninas, as quais, nesse ano de 2017, foi possível perceber que sempre se apresentavam mais tímidas, com mais dificuldades de se exporem perante a sala.

Foi muito interessante observar como cada um representou essa ideia, pois para iniciarmos nossa discussão sobre o memorial achamos que fosse importante discutir como nossa nação começou a ser constituída, por quais povos, com quais objetivos e de que forma. Nessa roda de conversa pudemos discutir sobre os povos que constituem nosso país, como eles aqui chegaram, quem aqui já habitava antes de ser chamado Brasil. A discussão teve como propósito também, resgatarmos brevemente a história e a reflexão da importância de cada povo, entendendo o passado para entendermos porque estamos aqui hoje.

Atividade 2: Qual a minha origem?

Todos sentados em roda, pedimos que cada um escrevesse em um pedaço de papel em branco seu nome. Em seguida, projetamos em uma parede um grande mapa do Brasil dividido em regiões por cores. Pedimos então, que cada um se levantasse e fosse até a parede colar seu nome no estado em que nasceu. Após esse momento, era perguntado pela equipe que região do Brasil era essa e qual sua capital, o nome da cidade que havia nascido e se os pais eram de lá também. Após todos os estudantes colarem seus nomes, foi discutido as diferentes comidas, sotaques, estilos musicais, vegetação que cada região brasileira.

Após essa atividade, apresentamos dois clips de rap: 1- RAPadura: Norte Nordeste me veste; 2 – Sistema Negro: Verão na VR. Os dois clips falam sobre o orgulho e as origens que os rappers têm de onde vieram, sendo o RAPadura do Nordeste e o Sistema Negro do bairro VR do próprio município dos estudantes. Junto com a letra impressa e os clips, os estudantes iam acompanhando os sons. Após passarmos duas vezes cada clip, pedimos que eles falassem sobre o que acharam de diferente e de comum entre os dois rappers e quais imagens dos clips chamaram atenção.

Síntese da atividade 2

Foi possível perceber uma certa resistência de alguns estudantes para participar da primeira parte desta atividade. Mais de um estudante aproximou-se da equipe e disse que não iria participar, quando nos aproximamos para conversar e perguntar quais as razões para não querer participar e de onde vieram, os estudantes responderam que só não queriam participar e que vieram da região Nordeste. Conforme fomos conversando e discutindo o respeito entre as diferentes regiões e culturas do Brasil, esses estudantes sentiram-se a vontade para colar seus nomes. Um deles foi acompanhado pela estagiária que havia combinado de colar seu nome no mesmo momento em que ele fosse, pois ela também não é do estado de São Paulo, mas da Bahia, como ele. Nesse momento, a estagiária o acompanhou fortalecendo-o para que pudesse compartilhar com a sala esse momento. Ele contou para a turma um pouco sobre sua cidade, qual a comida preferida, como era a temperatura da cidade, a vegetação e os seus colegas escutaram e fizeram perguntas. Esse momento foi muito especial para que ele se sentisse a vontade e orgulho de onde veio, contando sobre sua cidade, assim como os estudantes pararam para escutá-lo e respeitá-lo.

A maioria dos estudantes nasceram no estado de São Paulo, principalmente na cidade que moram hoje, porém, o que pudemos perceber é que muitos sabiam dizer apenas o estado em que nasceram, não sabendo nem a capital e nem o nome de sua cidade natal, principalmente quem veio do Nordeste. Quando perguntávamos também onde os pais tinham nascido poucos sabiam responder.

Na segunda parte dessa atividade, após todos terem assistido os clipes, os estudantes trouxeram algumas questões interessantes. Os dois rappers têm uma questão em comum: a discussão que fazem sobre onde nasceram, as origens e o orgulho que os dois tem sobre sua terra. Além disso, foi possível perceber o espanto que tiveram quando viram o RAPadura no sertão do Nordeste, com roupa de sertanejo cantando rap, pois estavam acostumados com o rap do seu estado. Essa discussão foi muito rica, pois os estudantes puderam refletir sobre as diferentes regiões do país, as diferentes culturas e mais ainda, compreender a importância de saber de onde vieram, como também conhecer a história dos colegas de sala. Para compor o seu memorial pedimos, após a discussão, que eles escrevessem ou desenhassem algo que lembrasse da infância, uma memória boa, onde nasceram, etc.

Atividade 3: Minha árvore da vida

Nessa atividade, pedimos que cada um desenhasse sua árvore da vida/genealógica. Junto com eles, fomos desenhando na lousa uma grande árvore que puxava seus galhos para as gerações de nossa família. Resolvemos, após essa atividade, chamá-la de árvore da vida, pois discutimos com os estudantes que não necessariamente eles precisavam colocar apenas pessoas que fazem parte da família por aspectos biológicos. Deixamos livre para que eles pudessem colorir e que pudessem levar para casa para que os familiares ajudassem com os nomes de quem não soubessem. Como eles levariam para casa para finalizar, pedimos para todos nós pensarmos juntos em perguntas e curiosidades interessantes para descobrirem sobre nós e nossa família. Assim, elaboramos um roteiro com 5 perguntas para levarem para casa: 1. Quem são meus bisavôs? 2. Qual origem do meu sobrenome? 3. Com quem eu me pareço mais? 4. Qual foi a inspiração para meu nome? 5. Como meus pais se conheceram? Essas perguntas foram feitas pelos próprios estudantes, à medida que faziam a árvore da vida e refletiam sobre suas origens. A árvore da vida junto com as perguntas compôs mais uma página do memorial.

Síntese da atividade 3

O que é interessante pontuarmos nessa atividade é que a maioria dos estudantes logo no início tiveram resistência de participar ou diziam não querer fazer essa árvore, pois não sabiam dizer o nome de algumas pessoas da família. Após insistirmos e explicarmos algumas vezes que eles poderiam levar para casa e terminar com a família, ficaram mais tranquilos e fizeram. A maioria dos estudantes dizia não saber o nome dos bisavôs e bisavós e muitos diziam não saber o nome dos avós. Nessa atividade, pudemos ver a forma que cada um representou sua árvore, colocando frutos, desenhando o bisavô e bisavó, desenhando o túmulo de quem havia falecido como representações simbólicas de sua vida.

O momento em que os estudantes levam suas árvores da vida e o roteiro de perguntas para casa e vão procurar respostas com os familiares faz com que a família reflita sobre suas gerações anteriores, onde nasceram e dialoguem com eles sobre o tema, envolvendo todos nesse resgate histórico.

Atividade 4: Música Etnia

Na semana anterior a essa atividade, enviamos um bilhete aos pais dos estudantes para que os ajudassem na próxima atividade escolhendo um objeto que simbolizasse algo antigo, ancestral da família, ou que contasse alguma história das gerações anteriores. O objetivo era que os estudantes trouxessem os materiais e pudessem apresentar compartilhando com os colegas suas histórias. No entanto a maioria deles não trouxe, resolvemos readaptar essa atividade entregando uma letra de uma música chama *Etnia* do Chico Science e colocamos para tocá-la na caixa de som. Após tocá-la pedimos que cada um da turma lesse uma frase dela para reforçarmos a compreensão da letra (Anexo 5). Em seguida, perguntamos qual o tema da música, do que ela se tratava, quais as palavras que chamaram a atenção e fomos colocando no quadro. Pedimos, então, que todos observassem as palavras que chamaram mais atenção que foram escritas no quadro e pensar no que elas estavam se referindo. Após essa discussão, pedimos então, para que eles desenhassem ou escrevessem, a partir da música, o que os chamou a atenção na letra, compondo mais uma página do seu memorial.

Síntese da atividade 4

Nessa atividade algumas palavras chaves apareceram quando perguntamos quais chamaram atenção como: povo, miscigenação, arte, povo, hip hop, quebrada, etnia, branco, índio, negro, capoeira, frevo, maracatu, samba. Algumas dessas palavras eram questionadas por eles, como por exemplo miscigenação, etnia, frevo e outras eram faladas, pois já haviam feito capoeira, gostavam de hip hop, de artes. Esse momento foi importante para resgatarmos a primeira atividade, a partir da qual discutimos os povos que constituem nosso país como também a segunda atividade falando sobre nossas origens. Ao fim, os desenhos foram muito ricos e bem heterogêneos, pois cada um realmente se identificou com um trecho da música.

Atividade 5: O que isso tem a ver com violência? Quais as formas de enfrentá-la?

Em roda, retomamos todas as atividades que fizemos desde então, entregamos uma folha e pedimos que fizessem mais um desenho ou texto, rap, poesia que tivessem a ver com nossa discussão até agora e a violência. Perguntamos quais seriam as formas de enfrentar os diferentes tipos de violência. Após feito os desenhos pedimos que cada um mostrasse ou, pelo menos, apresentasse o que fez para toda turma.

Síntese da atividade 5

Nessa atividade, conforme os estudantes apresentavam sua última página do memorial, fomos escrevendo na lousa palavras-chave que sintetizassem formas de enfrentar a violência trazidas por eles. Essa atividade trouxe uma confirmação de que todas as anteriores que viemos realizando trouxe realmente uma reflexão, ficamos surpresas e felizes com algumas atividades elaboradas sobre a violência. Alguns estudantes trouxeram a discussão de que é necessário conhecermos a história do outro para não julgarmos ou partirmos para a violência, outros disseram que é necessário procurarmos um adulto ou outra pessoa quando estivermos sofrendo, não podemos nos calar. Os pontos colocados na lousa diante da discussão foram: diálogo/conversa; empatia; conhecer e entender a história do outro; mundo de paz; fale com uma (um) adulta (o); não fique em silêncio; escrever sobre seus sentimentos e vivências.

Atividade 6: Fechamento da atividade e elaboração da capa do memorial

Entregamos, em roda, um pedaço de folha e explicamos que essa seria a capa do memorial deles e que seria livre para cada um criar um título para seu memorial como também para decorar, desenhar. Por fim, organizamos uma roda de conversa de fechamento podendo escutar um pouco o que os estudantes acharam de todas essas atividades que viemos fazendo e qual importância de trazermos essa discussão.

Síntese da atividade 6

Essa atividade, especificamente, tivemos menos tempo que as outras, porém foi possível que os estudantes finalizassem a capa do seu memorial carregando diferentes títulos. Achamos que seria mais interessante se esse momento de elaboração da capa fosse livre, pois assim eles poderiam dar um sentido a todas aquelas atividades que fizeram anteriormente. Cada trabalho feito foi único e muito rico em diferentes aspectos. Os diferentes títulos criados foram: Minhas criações; Minha vida; Meu livro; Origem do Brasil; Minhas lembranças; História da minha vida: a vida é muito importante para nós seres humanos; L. S. e sua história de Vida; Ciclo da Vida; A nossa grande origem, de geração a geração; Minha origem; Livro da minha vida: diga não à violência; As minhas atividades; O Livro que marcou a minha infância; A origem da minha vida; A minha história; A origem do meu nascimento.

Atividade 7: Fechamento: Apresentação do memorial no Seminário

A atividade foi finalizada e apresentada no I Seminário de Psicologia nas Escolas Municipais de Campinas que ocorreu na Puc Campinas em conjunto com o Grupo Gep in Psi e o NAED Noroeste. Primeiramente, foram apresentados no telão algumas páginas dos memoriais dos estudantes que desejaram apresentar enquanto as psicólogas e alguns estudantes contavam sobre a experiência, em seguida, em coral (todos os estudantes do 6º ano junto com a professora representante e as psicólogas) foi contada uma paródia da música ‘Baile de Favela’, chamada ‘Racismo vem quente’.

Síntese da atividade “Meu Memorial”

Diante de todas as atividades realizadas como um projeto piloto na escola, foi possível perceber avanços e algumas limitações. Não podemos deixar de notar que a limitação de tempo e a utilização das aulas dos professores para realização das atividades fez com que tivéssemos que reduzir nossa jornada de trabalho com a turma, mas, mesmo assim, pudemos notar grandes avanços tanto na disponibilidade da escola abrir espaço e confiar em nosso trabalho quanto nas discussões com os estudantes. Muitos estudantes se mostraram muito interessados na atividade e envolvidos na discussão, trazendo questões sobre a história do Brasil, história pessoal, busca para compreender alguns conceitos como: miscigenação, preconceito, respeito, violência, história de vida como também o despertar da curiosidade das diferentes culturas e povos que constituem nosso país.

Dessa forma, consideramos que se faz necessário um resgate histórico de tais informações devido a importância de o estudante reconhecer a si próprio como sujeito atuante da sua própria história, pois, a partir dessa percepção, é possível que ele passe a reconhecer o outro e a respeitar a história de vida de cada um.

Pautando-se na Psicologia da Libertação de Martin-Baró, que define as suas questões a partir dos problemas populares e orienta sua prática para a transformação da realidade social (Martins & Lacerda, 2014) é necessário que exista um fortalecimento de pessoas e grupos para que seja possível a criação de espaços seguros para a discussão e reflexão sobre a realidade, e que tragam objetivos e práticas as quais possam ser discutidas como um coletivo.

Segundo Guzzo (2012), nossas vidas privadas são separadas pela ideologia vigente. Organizações coletivas que fomentam a discussão e o debate acabam por serem condenadas. O resultado é uma lógica individualista, egoísta e mesquinha onde o outro é

visto como um inimigo, o qual é pautada nas relações humanas. Assim é fácil alienar-se da realidade e aceitar a ideologia vigente como única forma possível de vida.

Assim, consideramos imprescindível a criação de espaços coletivos dentro da escola que propiciem a discussão e a reflexão para que esse cenário ideológico seja colocado em pauta e questionado, visto que o pensamento crítico é uma saída para a Libertação.

5. Considerações Finais

A partir do projeto ECOAR e desta pesquisa, foi possível acompanhar por dois anos uma escola pública e seu cotidiano, não apenas como observadora, mas como parte da equipe, acompanhando e trabalhando junto com os estudantes e profissionais. Foi essa prática, fundamentada em estudos que se mantiveram até agora, que pude observar, construir e refletir sobre todas as questões que envolvem o objetivo deste trabalho. Essa forma de estudo e pesquisa favoreceram para um trabalho mais rico e completo, pois estivemos de perto observando e entendendo para além da aparência, sempre buscando a essência, para mais, construindo junto com eles possibilidades de ações e enfrentamento as diversas violências e sofrimentos encontrados. A partir dos fundamentos metodológicos do Materialismo Histórico Dialético, que discute a práxis como forma de transformação, um agir refletido e a Pesquisa Ação-Participação como forma de fazer pesquisa. Estamos só começando, mas, aqui ficam algumas reflexões sobre a Psicologia e seu papel nas Relações Étnico-Raciais. Refletir sobre a importância de termos, primeiramente, consciência de nós mesmos, dos nossos privilégios ou não, para entendermos os sujeitos que ali estão e como as Relações Étnico-Raciais interferem no desenvolvimento humano. O que podemos concluir, diante de tudo isso, é que precisamos falar sobre as Relações Étnico-Raciais se queremos amenizar, diminuir e combater o sofrimento das crianças e jovens na escola. Quando falamos com as crianças sobre isso, com certeza a família pode ser alcançada de alguma forma, e depois a comunidade. As crianças e os jovens levam, na maioria das vezes, para a casa as discussões e temas que aprendem na escola, sendo um movimento positivo, no qual o conhecimento está em constante movimento.

Esse trabalho fez com que eu me aproximasse e percebesse as relações-étnico-raciais, até então, não tão explícitas, para mim, na dinâmica do cotidiano. Foi preciso muito estudo, escutar a perspectiva dos estudantes e das populações que vivem o racismo, para melhor compreender e confirmar esse processo tão cruel em nossa sociedade.

O que quisemos mostrar neste trabalho foi o processo de descoberta e identificação das diferentes formas de sofrimento e violência que esses estudantes vivem e quais políticas estão sendo implementadas para combater-las. Ao mesmo tempo que fomos identificando, estudando e interpretando a realidade vivida, fomos construindo ações com os estudantes, as quais pudessem trazer essa primeira reflexão sobre nossas vidas. Posso dizer que o trabalho foi acompanhado por dois momentos, acontecendo simultaneamente. Primeiro momento de conviver no cotidiano escolar, na perspectiva da

Psicologia Crítica, observando os mais variados conflitos e no segundo momento a construção de ações que trouxessem essa reflexão e identificação desses sofrimentos. Nesse sentido, nosso objetivo foi alcançado por completo, mas, foi durante o processo que percebi a importância e a necessidade de ouvir professores e gestão em relação a essa temática, o que eles entendem sobre isso e quais as ações que podem ser desenvolvidas, no entanto, fica como perspectivas futuras.

Essa pesquisa foi realizada em apenas uma escola, mas é possível imaginar que esses resultados também possam ser encontrados em outras, pois se essa instituição reflete o que acontece na sociedade, estamos falando de um problema que envolve toda a estrutura social, refletida em um espaço específico. Nessa busca por compreender a realidade desses estudantes, o mapeamento e ações que foram realizadas mostraram o quanto os estudantes carregam muitos sofrimentos diante de vários tipos de relação e não falam sobre isso. A violência está muito ligada ao sofrimento, os sujeitos naturalizam e a reproduzem das mais variadas formas. As crianças e jovens se apresentam distantes de onde vivem. Não sabem informar que dia, mês e ano nasceram, onde nasceram, quem são as pessoas de sua família, qual a história da cidade em que vivem. Estar descontextualizado das suas próprias informações identitárias revela, no plano latente, um projeto político ideológico que tem como um dos seus objetivos esse distanciamento. Se olharmos por essa perspectiva, entendemos que a descontextualização não é uma característica dos estudantes, mas sim do projeto político ideológico.

Esse Município carrega uma história e compromisso de grande reparação com os africanos escravizados, que foram trazidos para cá, afro-brasileiros e indígenas que aqui se apresentam das mais variadas etnias que foram distanciados de seus povos e todas suas gerações que aqui vivem. Essa história, como a história de nosso país precisa ser discutida na escola. As Leis 10.639 e 11.645 se apresentam de forma singela, mas temos um caminho longo ainda, elas têm que ser parte constituinte de toda escola, passar pelo currículo escolar, pelos projetos, atividades da extracurriculares, não apenas no dia do índio ou no dia da consciência negra.

De onde partimos para onde vamos?

Pudemos construir algumas ações que envolveram a escola, como também pensar em outras que contribuam para o enfrentamento à violência étnico-racial e o sofrimento psíquico, favorecendo o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e jovens. A seguir, foram elaboradas algumas ações que podem ser realizadas na escola, entendendo o papel

da Psicologia como fundamental no acompanhamento dos impactos dessas ações de modo singular, em rodas de discussão e reflexão dessas ações, como também mediadora da rede de proteção à criança e jovem e em discussões e reflexões com professores e famílias.

1- Criar espaços coletivos institucionalizados para reflexão e ação. Espaço instituído para estudantes poderem compartilhar suas angústias e violências vividas no cotidiano escolar e da vida, sendo o racismo, bullying, violência doméstica. Começando pelas crianças, depois professores e gestão e familiares, sendo coordenado pela Psicologia e orientadora pedagógica com encontros marcados por variadas formas de atividades.

2- Construção coletiva de um grupo e de regras em relação ao racismo, bullying, e as mais variadas formas de violência, criando um grupo de estudantes representantes desse tema na escola, o qual sejam referência para encontros de diálogo, articulando com os adultos da instituição. Falar sobre o racismo, bullying, drogas, violência de gênero diminui a frequência da violência acontecer (Prilleltensky, Peirson, Nelson, 2001. Não adianta a escola fingir que não vê. É necessário sabermos do que se trata para podermos encaminhar e resolver o problema. As crianças precisam saber identificar o que pensam e sentem sobre isso, é importante significar o sofrimento vindo das violências, fortalecendo-se para, coletivamente tentar combater-lo.

3- Formação para psicólogas e psicólogos, professoras e professores, gestão e funcionários sobre as Relações Étnico-Raciais, trabalho contínuo da Psicologia com os funcionários ajuda não só a discutir em sala de aula o tema, no pátio, na quadra, mas a se perceber na sociedade, como também perceber as diversas formas em que o racismo se manifesta na escola e como trabalhá-las. Aproximar mais programas da Secretaria de Educação (no caso pode ser o MIPID) com escola, pois pode favorecer um trabalho com o tema.

4- Criar relações de intercâmbio de conhecimento (conhecimento transversal). Trazer pessoas e grupos de fora, como levar os estudantes a conhecerem espaços históricos, grupos específicos. Conhecer e vivenciar novos espaços com diferentes culturas é conhecer o outro, a empatia e o respeito, Pereira (2017) e Dias (2017) discutem em seus trabalhos a relação da escola com a comunidade, a rede e os pontos de cultura.

5- Trazer elementos da cultura dos povos que nos constituem em forma de ações institucionalizadas, sendo fixas. Ações que trabalham o desenvolvimento das

crianças e jovens como: capoeira, vivências indígenas, artesanato, horta, espaço de contação de histórias, aula de música, espaço de expressão dos estudantes como teatro, dança (hip hop, jazz, capoeira), atividades ciganas, festas mensais com temáticas das diferentes regiões do país passam a ser formas de enfrentar as variadas formas de violência (racismo, xenofobia, bullying). Essas ações são pensadas a partir de uma perspectiva que tem como objetivo a descolonização do conhecimento eurocêntrico e das relações instituídas a partir dele (Nogueira e Guzzo, 2017). As crianças e jovens podem aprender e se desenvolver com novas formas de ensino. É importante que a escola tenha um compromisso e uma rotina com essas atividades de modo a possibilitar o acompanhamento do desenvolvimento de cada criança, pois além de fazer esses estudantes passarem mais tempo na escola participando das ações, faz com que conheçam a si mesmos como o mundo onde estão. Rediscutir, dentro das possibilidades, o currículo escolar é pensar quais os horizontes de transformação dele. Refletindo e transformando essa perspectiva eurocêntrica e esse modelo tradicional de escola, os estudantes vão se sentir mais representados e interessados, favorecendo a aprendizagem, o desenvolvimento e enfrentando a violência da vida cotidiana.

6- As Leis 10.639 e 11.645 tem que ser discutidas com os funcionários, professores, gestão e familiares.

7- Criar um espaço semanal, com um professor representante de cada sala, para organizar em assembleia ou roda de conversa discussões sobre como os estudantes tem passado a semana, quais são as atualidades e novidades vindas das redes sociais, o que tem acontecido na vida de cada um. Criar um espaço mais acolhedor de compartilhamento de sentimentos e vivências, escutar mais o que cada estudante tem a dizer sobre ele e sobre os colegas. Isso fortalece a criança em seu processo de desenvolvimento integral.

Diante de tudo que apresentamos, refletimos que, para existir uma transformação social, é preciso que passe pelo desenvolvimento coletivo de uma consciência crítica sobre a realidade, superando as formas da alienação. É nesse processo de conscientização, situando seu cotidiano de vida que os sujeitos se reconhecem no mundo, com o mundo e reconhecem o outro, fortalecendo sua identidade pessoal e coletiva. Com isso, a transformação do mundo transforma a si mesmo, conhecendo o outro e respeitando-o.

A Psicologia na escola traz esse olhar para a criança e jovem, entendendo cada sujeito em sua singularidade e, a partir daí, compreender sua particularidade e

universalidade. A Psicologia tem muito a contribuir no processo de fortalecimento e pertencimento das crianças e jovens para que existam novas formas de se relacionar, se desenvolver e de construir novas possibilidades de viver em uma sociedade mais justa. Esse trabalho mostra a importância da Psicologia estar na escola, sendo ela urbana, do campo, indígena ou quilombola. A Psicologia tem muito o que contribuir acompanhando o cotidiano das crianças, favorecendo a aprendizagem e desenvolvimento, enfrentando as variadas formas de violência.

6. Referências

- Aita, E. B., & Facci, M. G. D. (2011). Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Revista*, 17(1), 32-47.
- Alves, A. M. (2010). O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. *Revista de Psicologia da UNESP*, 9(1), 1-13.
- Brasil, M. E. C. (2004). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF.
- Brandão, C. R. (1986). O outro, esse desconhecido. In: *Identidade e etnia*. São Paulo: Brasiliense.
- Bento, M. A. S. & Carone, I. (2002) (Org.) BRANQUEAMENTO E BRANQUITUDE NO BRASIL In: *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- Caderno Curricular Temático caderno curricular temático (2016) - Educação básica: ações educacionais em Movimento. Volume II: Relações Étnico-Raciais afro-brasileira: subsídios à ação educativa. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Campinas.
- Cantini, N. (2004). Problematizando o “Bullying” na realidade Brasileira. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Capelo, M. R. C. (2003). Diversidade Sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: Gusmão, N. M. M. (Org.) *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta.
- Conselho Federal de Psicologia. (2002). Resolução CFP nº 018/2002. Brasília-DF.
- Conselho Federal de Psicologia (2010). I Encontro Nacional de Psicologia, Povos Indígenas e Direitos Humanos. Dourados, MS.
- Conselho Federal de Psicologia. (2016). Risco e proteção: análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. In: *Psicologia Escolar: que fazer é esse? – Brasília*.
- Conselho Federal de Psicologia (2017). *Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogas/os*. Brasília: CFP.
- Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região (org). (2010) *Psicologia e povos indígenas / Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região – São Paulo: CRPSP*.
- Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2016). *Povos Indígenas e Psicologia: A Procura do Bem Viver*. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. – São Paulo: CRP SP.

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Cruz, A. C. J. Dimensões de Educar para as Relações Étnico-Raciais: refletindo sobre suas tensões, sentidos e práticas. In: 33ª Reunião Anual da Anped, 2010, Caxambu. 33ª Reunião da Anual da Anped - Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010.
- Dias, C. N. (2017). Psicologia na escola e rede de proteção à infância e adolescência: enfrentando vulnerabilidades. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
- Dicionário do Aurélio (2008) online. Recuperado de <https://dicionariodoaurelio.com/>
- Documento Técnico Consolidado (2012). Estudos para regulamentar a Lei 11.645. Projeto 914 BRZ 1001.4 “Subsídio a Formulação e Avaliação a Políticas Educacionais Brasileiras”
- Duarte, N. (2013). Vigotski e a pedagogia Histórico-Crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. Nuances: estudos sobre Educação, 24(1), 19-29.
- Dugnani, L. A. C. (2016). Psicologia escolar e as práticas de gestão na escola: um estudo sobre os processos de mudança mediados pela vontade.
- Ferreira, A. L. M. C. M. (2014). Os sentidos da docência para alunos do magistério indígena: o papel da língua como mediação. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
- Freire, P. (1987). Pedagogia do oprimido. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3.
- Freire, P. (2011). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm
- Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm

- Gonzalez Rey, L. F. (1997). *Epistemologia Cualitativa e Subjetividad*. São Paulo: EDUC.
- Gonzalez Rey, L. F. (2013). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa em psicologia: laciencia como produccion culturalmente situada. *Liminales, escritos sobre psicologia y sociedade*, 13-36.
- Guareschi, N., Oliveira, F. P. D., Giannechini, L. G., Comunello, L. N., Pacheco, M. L., & Nardini, M. (2002). As relações raciais na construção das identidades. *Psicologia em estudo*, 7(2), 55-64. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722002000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
- Gusmão, N. M. M. (2003). Desafio da diversidade na escola. In: Gusmão, N. M. M. (Org.) *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta.
- Guzzo, R. S. L. (2004). *Risco a Proteção: Busca de indicadores para uma intervenção preventiva*. Projeto de Pesquisa CNPq, Puc-Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Guzzo, R. S. L. (Org.) (2007) *Desenvolvimento Infantil: família, proteção e risco*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P., & Neto, W. M. D. F. S. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26 (25ANOS), 131-142.
- Guzzo, R. S. L.; Moreira, A. P. G.; Aezzalira, A. S. C. (2011). Avaliação psicossocial: desafios para a prática profissional nos contextos educativos. *Avaliação Psicológica*.
- Guzzo, R. S. L., (2012). SUMAK KAWASAY e a Psicologia Social da Libertação: resistir e mudar. *Agenda Latino Americana*.
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada... [et al.]. (2016) *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. 4ª ed. Brasília: Ipea.
- Malomalo, B. (2014). *Filosofia do Ubuntu: Valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento*. Curitiba: CRV.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de psicologia*, 2(1), 7-27.
- Martín-Baró, I. (2006). Hacia una psicología de laliberación. *Revista electrónica de intervenciónpicosocial y psicologia comunitária*, 1(2), 7.
- Martins, A. R. (2011). *Requalificação Urbana A Fazenda Roseira e a Comunidade Jongo Dito Ribeiro*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas – São Paulo.

- Martins, K. O.; Lacerda, Jr. F. A contribuição de Martín-Baró para o estudo da violência: uma apresentação. *Rev. Psicologia Política*. São Paulo, v.14, n.31, p. 569-589, dez. 2014.
- Munanga, K. (Org.) (2005). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Mc Taggart, R. (1997). Guiding principles for participatory action. In: Mc Taggart, R. *Participatory Action Research: International Contexts and Consequences*, p.25-40.
- Meireles, J. (2015). *Ecos da Violência: A perspectiva de estudantes de uma escola pública*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas: Campinas-SP.
- Memmi, A., 1920 (2007). *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Munanga, Kabengele (org) (2005). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD.
- Nascimento, Abdias do (1978). *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Nascimento, Alexandre (2013). *Por uma Escola Plural*. Revista Lugar Comum No. 39. Rio de Janeiro: Epapers, 2013.
- Nascimento, Alexandre (2014). *Ubuntu como fundamento*. UJIMA - Revista de Estudos Culturais e Afrobrasileiros. Número XX.
- Nogueira, S. G., & Guzzo, R. S. L. (2017). Que educação das Relações Étnico-Raciais queremos no século xxi? Uma leitura psicossocial e crítica da desumanização eurocêntrica e racista. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 9(22), 409-431. Recuperado de <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/375/369>
- Resolução CFP n. 18, de 19 de dezembro de 2002. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial. Recuperado de http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002_18
- Parker, I. (2014). *Revolução na Psicologia: da alienação à emancipação*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Paulo Netto, J. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Penteadó, T. C. Z. (2008). *Projeto Político Pedagógico: Reflexões sobre dificuldades, limites e possibilidades*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas: Campinas-SP.

- Pereira, M. L. M. (2017). Escola, comunidade e Psicologia: desencontros e encontros. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
- Pino Sirgado, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 71, 45-78. In: *Dicionário de Conceitos Históricos - Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva – Ed. Contexto – São Paulo; 2006.*
- Prilleltensky, I., Peirson, L. & Nelson, G. (2001). Mapping the terrain: framework for promoting family wellness and preventing child maltreatment. Em I. Prilleltensky, G. Nelson & L. Peirson (Orgs.), *Promoting family wellness and preventing child maltreatment: Fundamentals for thinking and action* (pp. 3-40). Toronto: University Press of Toronto.
- Pompeu, F. (2008). Os efeitos psicossociais do racismo. São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo: Instituto AMMA Psique e Negritude.
- Prefeitura Municipal de Campinas (2017). Recuperado de <http://www.campinas.sp.gov.br/>
- Prefeitura Municipal de Campinas- PMC. (2015). Relatório de Informações Sociais do Município de Campinas.
- Prefeitura Municipal de Campinas- PMC. (2016) (*in press*). Caderno Curricular Temático Educação básica: ações educacionais em Movimento: Relações Étnico-Raciais Afro-brasileira: subsídios á ação educativa.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt.Quijano.rtf> (acesso em 09/01/2014).
- Quinteiro, J. (2000). Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos. Tese (Doutorado) – FE./Unicamp, Campinas.
- Silva, M. L., Almudi, M. D. L. A., & Reginaldo, F. D. S. (2008). Os efeitos psicossociais do racismo. São Paulo: Instituto AMMA Psique e Negritude: Imprensa Oficial.
- Silva, P. B. G. (2007). Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Porto Alegre/RS*, ano XXX, n. 3 (63), set./dez., pp. 489-506.
- Silva, A. R. C. (1992). Tráfico Interprovincial de Escravos e seus Impactos na Concentração Populacional da Província de São Paulo: século XIX. In: VIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 1992, Brasília. Anais do VIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 1992. v. 1. p. 341-366.

- Valle, L. H. R., Guzzo, R. S. L. (2004) Desenvolvimento infantil. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd.
- Veiga, I. P. A. (Org.), Resende, L. M. G. (Org.) Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- Vigotski, L. S. (1929/2000). Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade, 71, 21-44.
- Weber, F. (2009). A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? Horizontes Antropológicos, 15(32), 157-170.

ANEXOS E APÊNDICES

Apêndice 1 – Protocolo de análise do Site da Prefeitura e do Programa MIPID

ANÁLISE DO SITE DA PREFEITURA E DO PROGRAMA MIPID

DIMENSÃO	FONTE	UNIDADE	INTERPRETAÇÃO
Inserção da Lei 10.639/03 e 11.645/08	Site da Prefeitura de Campinas: Secretaria>Educação> Dep. Pedagógico>Projetos> MIPID	<p>O Programa MIPID, tem como um dos seus objetivos propiciar ações para que a escola compreenda a diversidade étnico-cultural em seu interior; construir um acervo diversificado para registro da memória, pesquisa e produção realizada nos diversos espaços formativos, relatos de experiências e acervo literários específicos, viabilizando aos educadores/pesquisadores subsídios para o desenvolvimento de sua prática pedagógica; intensificar as reflexões no âmbito escolar com relação à diversidade humana e a pluralidade cultural no sentido de produzir subsídios metodológicos e didáticos para a abordagem da Promoção da Igualdade na Diversidade.</p> <p>Projeto "A Cor da Cultura" - Fruto de parceria realizada em 2005 com a Fundação Roberto Marinho, tem como objetivos a ampliação das discussões referentes à temática</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ O Programa apresenta diferentes ações para que a escola compreenda a diversidade étnico-racial.

		<p>étnico racial nos meios midiáticos, à pesquisa, elaboração e produção de atividades pedagógicas para as formações.</p> <p>Sexualidade Humana, Gênero e Etnia - em 2009 foi agregado ao MIPID o antigo "Rede de Programas e Projetos de Orientação Sexual", tendo como objetivos a reflexão pertinente ao Corpo e Sexualidade Infantil; Corpo e Sexualidade do Adolescente; Corpo e Sexualidade do Adulto e Idoso; Papéis de Gênero (masculino e feminino); Racismo; combate à homofobia; A questão do negro; História e Cultura afro-brasileira.</p> <p>Implementação da Lei 10.639/03, grupos de formação com vistas à implementação/consolidação da lei 10.639/03 no Sistema Municipal de Educação de Campinas.</p>	
<p>Formação de Educadores</p> <p>Inserção da Lei 10.639/03 e 11.645/08</p>	<p>Site da Prefeitura de Campinas: Secretaria>Educação> Dep. Pedagógico>Cefortepe</p>	<p>O CEFORTEPE é um equipamento público destinado à formação dos profissionais da educação, vinculado à Coordenadoria Setorial de Formação.</p> <p>Possui três frentes de trabalhos: Formação Continuada – Cursos Formação Continuada – Programas e Projetos Núcleo de Memória e Pesquisa em Educação</p> <p>Principais Cursos de curta e média duração Curso para monitores, especialistas e professores sobre Ensino Fundamental de 09 anos e Ciclos de Alfabetização,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Cefortepe inclui cursos de curta e média duração para Lei 10.639/03/ MIPID ○ Programa Arte e Movimento desenvolve a Capoeira: Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. Raízes africanas e resgate das origens.

		<p>Estudo de Currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, Educação Alimentar e Currículo, Sexualidade Humana, Educação Especial, Grupos de Trabalho por Área de Conhecimento com ênfase: Língua Portuguesa e Matemática, Língua Estrangeira, Educação Física, Educação Artística, Geografia, História e Ciências, além daqueles amparados por legislação específica, como a Lei 10639/ (MIPID) e os de temas transversais.</p> <p><i>Programa Arte e Movimento</i></p> <p>Em 2007, por meio da Resolução SME/FUMEC No. 05/2007, o programa reuniu atividades que já aconteciam no campo das Artes Visuais, da Dança, do Teatro, do Canto, da Capoeira, da Música, dos Jogos e dos Esportes. Desde 1991, as escolas públicas municipais vêm desenvolvendo atividades de musicalização, por meio do Projeto Fanfarra na Escola. No processo, diante dos resultados, em 1998, ampliou-se para todas as unidades do ensino fundamental. Em 2000, de tanto alcance sócio-educativo do projeto, foi instituída a Fanfarra Municipal de Campinas composta por alunos oriundos do projeto Fanfarra na Escola. Destaques para as atividades dos Jogos Estudantis Municipais – JEM e Festival Estudantil de Música – FEM, realizados anualmente.</p>	
--	--	---	--

		<p>Programa Memória e Identidade, Promoção da Igualdade na Diversidade Implantado por meio da Resolução SME/FUMEC No. 03/2004, o Programa MIPID tem como um dos eixos norteadores de suas prioridades a política educacional pautada na melhoria da qualidade de ensino aprendizagem de todos os alunos com ênfase na implementação da LDB 9394/96 acrescida das modificações dadas pela Lei 10.639/03, aliada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ao qual traz em seu bojo as Determinações, a Consciência Política e Histórica da Diversidade, o Fortalecimento de Identidades e de Direitos e as Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações, diretrizes cujos princípios e seus desdobramentos encaminham para capacitação dos educadores.</p>	
<p>Formação de Educadores</p> <p>Inserção da Lei 10.639/03 e 11.645/08</p>	<p>Site Educação Conectada:</p> <p>Círculo de Cultura da Coordenadoria Setorial de Formação de Campinas</p> <p>Programas e Projetos> MIPID</p> <p>>Objetivos</p>	<p>“I – planejar e coordenar ações que possibilitem aos profissionais da educação a compreensão das relações étnico-raciais numa perspectiva social, multicultural e pluriétnica;</p> <p>II – incentivar o desenvolvimento, bem como a divulgação, de estratégias pedagógicas que estimulem a formação de atitudes, posturas e valores que contribuam para uma vida em</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Trabalhar as Leis 10.629/03 e 11.645/08. ○ Programa voltado apenas para professores e gestores. ○ Promover a produção sobre a educação das Relações Étnico-Raciais. ○ Respeito a diversidade.

		<p>sociedade na qual todos possam se reconhecer na cultura nacional;</p> <p>III – promover e divulgar a produção de conhecimento sobre a educação das relações étnico-raciais; IV – revitalizar o acervo dos registros de memória, relatos de experiência, pesquisa e produção de conhecimento, realizados nos diversos espaços formativos, dentro da temática da educação das relações étnico-raciais;</p> <p>V – revitalizar o acervo de obras literárias que subsidiam a educação das relações étnico-raciais;</p> <p>VI – promover intercâmbios, seminários, encontros, publicações ou outros eventos, que possam oferecer subsídios aos Projetos Pedagógicos das Unidades Educacionais, às propostas e ações dos Núcleos de Ações Educativas Descentralizadas, das Coordenadorias/ Departamento Pedagógico e outras instâncias da SME e da EJA Anos Iniciais/FUMEC, e</p> <p>VII – participar de ações intersetoriais que contribuam para a consolidação de uma cultura identitária miscigenada.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Trabalhar o conhecimento dos povos indígenas, afro-brasileiros, africanos e a população cigana. ○ “Consolidação de uma cultura identitária miscigenada”
--	--	--	--

<p>Formação de Educadores</p> <p>Inserção da Lei 10.639/03 e 11.645/08</p>	<p>Site Educação Conectada: Círculo de Cultura da Coordenadoria Setorial de Formação de Campinas:Programas e Projetos> MIPID >Palestras</p>	<p>Formação para especialistas e gestores nas reuniões de trabalho:</p> <p>O Ciclo oportuniza momentos de reflexão sobre alguns conceitos relevantes dentro da temática entre os especialistas em seus locais e horários de trabalho e reuniões. Sendo assim os encontros ocorrem nas reuniões de trabalho entre os Coordenadores Pedagógicos e Orientadores Pedagógicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e nas reuniões entre Representantes Regionais, Supervisores, Diretores e Vice-diretores em cada um dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED).</p> <p>1º ciclo – Apresentação do MIPID e plano inicial de trabalho;</p> <p>2º ciclo – Definição de raça, racismo e preconceito;</p> <p>3º ciclo – Resistência, reconhecimento e reparação;</p> <p>4º ciclo – as leis afirmativas;</p> <p>5º ciclo – compartilhando as práticas educativas anti-racistas;</p> <p>6º ciclo – compartilhando as práticas educativas anti-racistas;</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Formação para especialistas e gestores.
--	---	---	---

		7º ciclo – avaliação – dificuldades e possibilidades;	
	Site Educação Conectada: Círculo de Cultura da Coordenadoria Setorial de Formação de Campinas: Programas e Projetos> MIPID > Cardápio> Ementas	<u>PASSOS PARA O CARDÁPIO</u> 1º. A escola escolhe uma ementa; 2º. Verifica as opções de datas e horários disponíveis; 3º. Preenche o formulário; 4º. Recebe a confirmação; 5º. Realiza a ação formativa <u>EMENTAS do Cardápio Cultura:</u> 1. Roteiro afro Campineiro e Personagens Negros no espaço urbano 2. O Jongo e Oficina de Turbantes	<ul style="list-style-type: none"> ○ O programa oferece um cardápio de atividades diferenciadas, envolvendo formação das culturas afro-brasileiras, indígena e cigana. ○ A escola escolhe e solicita a formação.

		<ol style="list-style-type: none"> 3. Relações das culturas africanas na formação das tradições afro-brasileiras de diferentes regiões do Brasil 4. CAPOEIRA – Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade 5. Capoeira, De Pernas Pro Ar - Recontando a Nossa História 6. Cultura Cigana 7. A temática indígena na escola 	
Sugestões de materiais	<p>Site Educação Conectada: Círculo de Cultura da Coordenadoria Setorial de Formação de Campinas: Programas e Projetos> MIPID >Sugestões</p>	<p>Livros, filmes e vídeos de Cultura Negra</p> <p>Livros, filmes e vídeos de Cultura Indígena</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sugestões de materiais de Cultura Negra e Indígena

Apêndice 2 – Protocolo de análise do Projeto Político Pedagógico de 2017

ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE 2017

DIMENSÃO	FONTE	UNIDADE	INTERPRETAÇÃO/SÍNTESE
Psicologia na escola/ Projeto ECOAR	1.Caracterização da unidade escolar e de seu entorno; 1.3 Ações intersetoriais que a escola está envolvida	PUCC: Esta unidade recebe profissionais formados e em fase final de formação da área da psicologia, desenvolvendo um trabalho de psicologia escolar, no Programa chamado Ecoar, em uma proposta de interação com alunos, docentes e demais funcionários da escola, compreendendo a dinâmica escolar e buscando contribuir para seu pleno desenvolvimento	Psicologia como contribuição no desenvolvimento integral dos estudantes.
Psicologia na escola/Projeto ECOAR	1.Caracterização da unidade escolar e de seu entorno; 1.3 Ações intersetoriais que a escola está envolvida	ECOAR: <i>Espaço de Convivência, Ação e Reflexão</i> - é uma proposta de ação da Psicologia na Escola voltada para o desenvolvimento de ações preventivas no enfrentamento à violência na escola. Trata-se de uma prática psicossocial voltada para o desenvolvimento integral das crianças no cotidiano da sua escolarização. Esse projeto foi proposto a partir da solicitação de supervisores e técnicos do NAED	Psicologia como contribuição no desenvolvimento integral dos estudantes com foco nos diferentes tipos de violência que ocorrem na instituição.

		Noroeste para uma integração da Educação e Psicologia e está em andamento desde 2014.	
Respeito à diversidade	1.8 Composição dos colegiados da UE (CE, Grêmios, CPA, outros coletivos)	A coletivização das práticas educativas e a implantação do processo democrático de decisão na escola estarão contribuindo, desta forma, para a própria democratização do ensino, com vistas à formação do cidadão, por meio da implantação efetiva de um ensino de qualidade para todos, contemplando a diversidade e as necessidades específicas observadas na realidade escolar.	Espaços democráticos que contemplem a diversidade e necessidades específicas da realidade escolar.
Psicologia na escola/ Projeto ECOAR	2.Avaliação Institucional Participativa 2.1 Autoavaliação dos Colegiados da Escola e da Equipe Educacional	A devolutiva do projeto foi socializada em TDC, sendo que contribuiu substancialmente para o mapeamento dos dados, visando primordialmente a possibilidade de prevenção da violência e uso de drogas. Terá continuidade com a participação da psicóloga Mariana. A psicóloga responsável, bem como as estagiárias realizaram um trabalho investigativo que proporcionou um debate efetivo das ações pedagógicas.	Ação da Psicologia – mapeamento dos estudantes – conhecendo as demandas da escola.

Respeito à diversidade	<p>3. Compromissos da Unidade Escolar</p> <p>3.1 Apresentação dos propósitos da Unidade Escolar</p>	<p>Ao organizamos a proposta pedagógica da escola, pensamos numa metodologia que leve em consideração e respeite o fazer dos alunos, sua pluralidade e a diversidade das salas, procurando incentivar seu crescimento e evolução, desafiando-os, questionando-os e motivando-os na construção de seus conhecimentos, mas respeitando sua individualidade e singularidade. Pensamos numa escola que leve o aluno a refletir sobre a sua própria realidade, compreendê-la, situar-se nela, interpretá-la e poder então, transformá-la.</p>	<p>Proposta pedagógica contemplando a pluralidade e diversidade dos estudantes.</p>
Respeito à diversidade	<p>4. Organização Pedagógica da Unidade Escolar</p> <p>4.3 Organização pedagógica dos tempos e espaços escolares (TDI, TDC, CHP, HP, tempo destinado à formação do AEI/Monitor infantojuvenil, com os respectivos planejamentos e formas de avaliação)</p>	<p>MAIS EDUCAÇÃO -A escola conta também com o Programa Mais Educação, do Governo Federal, que foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das</p>	<p>Ações voltadas à diminuição das desigualdades sociais educacionais e valorização da diversidade cultural brasileira.</p>

		desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e territórios marcados por situações de vulnerabilidade social, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas. É operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD),	
Respeito à diversidade	4.11 Plano de trabalho da Educação Especial e ou Plano de Trabalho da Classe Hospitalar	A educação inclusiva tem como desafio na sua praxis, propiciar através da vivência cotidiana, mudanças de atitudes de toda comunidade escolar, desconstruindo e refletindo comportamentos/ preconceitos. Seja através de informações, estímulo ao convívio, o acolhimento, reconhecimento, identificando e respeitando o ritmo e às potencialidades de cada um, descaracterizando o perfil homogêneo, sendo assim, considerando a escola e sua diversidade.	Educação inclusiva contemplada na diversidade escolar.
Respeito à diversidade	4.14 Programas e Projetos desenvolvidos pela U.E., contendo: profissional	Público atendido: aumento da procura de jovens entre 15 e 17 anos; adultos, inclusive os estudantes que se encontram em situações diversas de	EJA- adultos desistem do EJA por não saberem lidar com a diversidade do espaço.

	envolvido, tempo, local, objetivos, metodologia e indicadores para avaliação	vulnerabilidade. Adultos advindos em sua maioria da FUMEC, mas que acabam desistindo, muitas vezes por não saber lidar com a diversidade.	
Resgatando as origens /história	4.14 Programas e Projetos desenvolvidos pela U.E., contendo: profissional envolvido, tempo, local, objetivos, metodologia e indicadores para avaliação	Turmas que atendam as necessidades dos estudantes. Necessidades avaliadas pelos professores no início do semestre, tendo como instrumento norteador a “avaliação diagnóstica” e a história desse estudante.	EJA- investiga e trabalha a história de cada estudante

Apêndice 3 – Protocolo de análise dos Diários de Campo

ANÁLISE DOS DIÁRIOS DE CAMPO 2016 E 2017

FONTE	DIMENSÃO	UNIDADE	INTERPRETAÇÃO
1. DCM32016	-Resgate das origens e identidade - Racismo, -Bullying	<p>“Quando fiz a pergunta “como você se considera: branca, negra, indígena, oriental ou de outra forma” uma das estudantes respondeu que achava que se considerava negra, mas durante nossa conversa, ela trouxe questões de sua origem indígena, contando que sua avó e bisavó são indígenas e que sua avó sempre diz que seu sangue é indígena. Aproveitei a discussão e perguntei o que ela achava disso e nesse momento, disse que achava que também tinha origem indígena. Perguntei como era a mãe e o pai da estudante, pedi para que ela me contasse quais as origens dos pais e ela respondeu que o pai é negro e que era de origem africana e sua mãe é filha de indígena.”</p> <p>... outra estudante que me chamou a atenção disse que sua avó também era indígena e que ela achava que considerava negra. Contou-me que fazia nem uma semana que tinha se mudado pra essa escola para ajudar a mãe cuidando da irmã mais nova no período da manhã. Além desses fatos, ela disse que sofria muito bullying na antiga escola e por isso não gostava de lá. Perguntei o que acontecia e ela me contou que os colegas de sala a chamavam de quatro olhos por conta do óculos e diziam que seu cabelo era ruim. Perguntei a ela o que ela achava disso, o que era cabelo ruim e ela disse que seu cabelo estava preso e alisado naquele dia e que por isso não estava ruim. Ela me contou que fazia chapinha todos os dias para ir para escola e que seu cabelo era feio natural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ A estudante resgatou a origem dos pais e refletiu sobre sua origem. ○ A estudante resgatou a origem dos pais e refletiu sobre sua origem. ○ Diz sofrer <i>bullying</i>, porém também sofria racismo por dizerem que seu cabelo era ruim. Não considera seu cabelo bonito e nem bom, ao contrário, diz ser bom apenas quando está alisado. ○ A estudante inicialmente disse que não sabia como se considerava, mas quando refletiu na origem dos seus pais respondeu. Não soube dizer a cidade natal dos pais.

		... percebi que a estudante tinha traços indígenas e quando fiz a pergunta de como se considerava, ela me respondeu que não sabia e então eu disse para pensarmos juntas. Perguntei como era seu pai e sua mãe e ela disse que eram indígenas e negros, e então perguntei o que ela achava disso e, nesse momento me respondeu que achava que era negra e indígena. Ela disse não recordar exatamente aonde seus pais nasceram (uma das perguntas do mapeamento).”	
2. DCM52016	-Resgate das origens e identidade	<p>“...quando perguntei sobre como se identificava a estudante ficou pensando por um tempo e disse que não se encaixava em nenhuma dessas opções, pois ela era parda. O mesmo aconteceu com outra estudante quando disse se identificar como parda, pois sua mãe era negra e seu pai branco, completou suas palavras dizendo ser uma mistura.</p> <p>Quando perguntei como ele se identificava e apresentei as escolhas e as olhou, ficou em silêncio de cabeça baixa. Disse ao estudante que não tinha certo ou errado, mas apenas como se identificava e ficou em silêncio de cabeça baixa por alguns minutos. Perguntei então se preferia não responder e ele respondeu que sim. Percebi que J., negro, talvez tenha ficado em dúvida ou não se sentiu a vontade de falar sobre como se identifica.</p> <p>... outra estudante também apresentou uma dúvida e logo disse que não sabia como se identificava, mas completou sua fala dizendo ser negra.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ As duas estudantes tiveram dúvidas em responder sobre como se identificavam. ○ Estudante ficou tímido e preferiu não responder como se identificava. ○ Estudante parece nunca ter parado para refletir sobre como se considerava, mas em seguida, confirma.
3. DCM72016	-Preconceito de diferentes regiões do Brasil	“... ela nos contou que morou desde pequena em Alagoas e entrou nessa escola no 5º ano, logo depois de ter vindo de lá. Desde que entrou nessa escola, diz que sofreu muito bullying por causa de seu sotaque, pois além de ser do	<ul style="list-style-type: none"> ○ Situação de violência: preconceito contra diferentes sotaques, por usar óculos e aparelho, agressão física.

	-Violência	Nordeste, era do campo e por também usar, naquela época, aparelho fixo e óculos. Contou que tinha uma menina que a atormentava demais e que um dia, brigaram na frente da escola até que a própria estudante desmaiou de tanto apanhar. Disse também que a nova direção da escola nem sabe das coisas que aconteceram, mas que está melhor porque mudou (tirou os óculos, aparelho, melhorou o sotaque). Por fim, perguntamos se ela ou a família foram conversar na escola para tentar resolver essa situação antes de acontecer essas agressões e ela respondeu que não. ”	<ul style="list-style-type: none"> ○ Adaptou-se à escola e entrou nas “normas” do que é aceitável. ○ Falta de diálogo entre família e escola.
4. DCM92016	-Preconceito contra diferentes regiões do Brasil -Professores	“... No conselho de classe, os professores relataram também que a maioria da sala tira muito sarro com os estudantes que vem de outros estados por conta dos diferentes sotaques...Muitos apelidos, piadas eram feitas com os estudantes, como também algumas discussões construtivas sobre família e violência. ”	<ul style="list-style-type: none"> ○ Professores relatam que alguns estudantes sofrem preconceito por terem sotaque diferente e por terem vindo de outros estados. ○ Os próprios professores fazem piadas de alguns estudantes.
5. DCM112016	-Inserção das Leis 10.639 e 11.645 -Racismo	“...A apresentação do projeto de pesquisa foi bem positiva. A vice-diretora gostou bastante e disse estar feliz com o tema, pois na escola estão começando a trabalhar a lei 10.639 de várias maneiras, mas que eu iria perceber muito racismo nas relações. Ela assinou a documentação. Ela nos contou que no dia 18 de agosto ocorrerá uma formação com a Viviane Luiz, educadora que irá falar sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Inserção da Lei 10.639. ○ Vice-diretora fala sobre o racismo que ocorre dentro da escola. ○ Formação para professores sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais
6. DCM122016	-Resgate das origens e identidade	“...Percebi que, até agora, com todos os mapeamento desse ano, a maioria dos estudantes que se identificam de outra forma (sendo morena (o), parda (o), misturada (o)) são meninas, o que me chama atenção para compreender o quão, talvez, a menina sofra mais ainda do que o menino em questões da identidade	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dificuldade em como se identificar, principalmente as meninas. ○ Dificuldade em saber onde nasceu/suas origens.

		<p>da mulher negra...Outro estudante que me chamou muita atenção foi A.. Quando perguntei onde ele tinha nascido sua primeira resposta foi “no hospital, ué” com um tom de “que pergunta óbvia”. Perguntei, em seguida, que cidade que ele tinha nascido e ele respondeu que não sabia, mas que achava ser Campinas. Fiquei pensando o quanto isso nunca foi uma curiosidade para o menino e fico imaginando que ele pode nunca ter perguntado para a família ou que também nunca foi uma questão discutida em família e na escola. ”</p>	
7. DCM132016	<p>-Inserção das Leis 10.639 e 11.645</p> <p>-Racismo</p> <p>-Professores</p> <p>-Resgate das origens e identidade</p> <p>-Projeto ECOAR</p>	<p>“...falou sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004...</p> <p>...Os povos tradicionais se relacionam com a natureza como sujeito epistemológico, diferente da nossa cultura.</p> <p>...Nesse momento houve um debate em que os professores contaram casos das estudantes alisarem os cabelos, não se verem como negras e relatos da dificuldades que os próprios professores tem em discutir essa temática como também na matéria, pois muitas histórias que são contadas são diferentes do que está escrito nos livros.</p> <p>Em uma das suas falas, a formadora disse que é necessário que o indivíduo construa uma identidade de resistência para: superar as distorções históricas, romper com a invisibilidade da África, dos africanos e dos afro-brasileiros...</p> <p>Falei rapidamente sobre o projeto ECOAR e ela disse que já tinha ouvido falar do projeto, o que achei ótimo. Conte um pouco sobre nosso trabalho e sobre meu projeto de mestrado, ela se interessou bastante e já me passou o contato da Mônica do programa MIPID – Identidade e Memória, por onde ela está fazendo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Educação das Relações étnico-raciais. ○ Apresentação de uma visão de mundo diferente desse que aprendemos na escola. ○ Branqueamento, principalmente das meninas. ○ Dificuldade dos professores em discutir as relações étnico-raciais. ○ Construção da identidade de resistência. ○ Formadora já ouviu falar do projeto ECOAR. ○ Articulação do ECOAR com o programa MIPID.

		a formação. Ela contou também que o MIPID organizou algumas formadoras que estão passando por todas as escolas, inicialmente, para fazer uma formação, mas que se for positivo a ideia é fazer uma formação continuada. ”	
8. DCM142016	-Resgate das origens e identidade	<p>“...Fiz o mapeamento com um estudante que tinha acabado de chegar do Maranhão e contou que no fim do ano vai se mudar novamente, mas agora para o Mato Grosso. Mora com o pai, pois sua mãe ainda continua no Maranhão. Contou também que gosta de se mudar, gostou de morar em Campinas e está animado para mudar para o Mato Grosso.</p> <p>Outro estudante que chamou atenção é do 6º C e veio de Canindé, Ceará. Ele chegou também esse ano de lá, mas já tinha estudado um ano na EMEF Barraquet e teve que voltar para o Ceará, pois sua avó estava doente. Voltou este ano para Campinas...disse que gosta da escola e de seu bairro, o que é ótimo, pois todas essas mudanças de estado, cultura, amigos ainda nessa idade pode ser enfrentado como uma grande dificuldade de adaptação. ”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Novos Estudantes que vieram de outros estados. ○ Boa adaptação na escola e no bairro.
9. DCM162016	-Violência - Racismo - Preconceito de diferentes regiões do Brasil; - Projeto ECOAR	<p>“...na atividade do desenho, foi possível perceber que a maioria deles tinham haver com brigas, assaltos ou que viram na televisão ou que presenciaram, agressões, violência doméstica, violência de gênero e racismo. Um desenho chamou muita atenção, pois o estudante desenhou ele sendo assaltado. Perguntei quem era ele disse que ele era o menino negro e o branco o estava assaltando.</p> <p>...alguns meninos responderam que queriam falar sobre vídeo-game, futebol, enquanto um estudante, P. que chegou esse ano do Maranhão, disse que gostaria que fosse discutido o tema preconceito, pois existe muito preconceito na escola com pessoas que vem de outras cidades e regiões do Brasil. Alguns falaram</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Diferentes tipos de violência foram trazidos pelos estudantes como interesse de discussão no espaço do projeto ECOAR (bullying, racismo, violência de gênero e desigualdade social, preconceito de outras regiões brasileiras). ○ O estudante que desenhou sendo assaltado disse querer discutir a desigualdade social e o racismo.

		sobre <i>bullying</i> , preconceito e pra finalizar, o estudante que tinha desenhado ele sendo assaltado completou dizendo querer discutir o racismo e a desigualdade social. ”	
10. DCM182016	<p>- Racismo</p> <p>-Projeto ECOAR</p> <p>-Resgate das origens e identidade</p> <p>-Violência</p> <p>-Reflexões da psicóloga</p>	<p>“...A primeira estudante a ser entrevistada respondeu que já tinha vivido situações de violência na escola e que os colegas mexiam muito com ela. A chamava de cabelo duro, de preta e estranha. Quando a entrevistadora perguntou o que ela sentia isso ela respondeu que sentia triste, culpada e magoada. Em seguida, foi perguntado “porque culpada?” e ela respondeu que se sente culpada por nascer assim, ser desse jeito, “me senti oprimida”. Na terceira pergunta a estudante respondeu que no começo ela guardou tudo para si mesmo, mas depois resolveu contar pra um adulto. Contou para sua mãe e seu pai e eles disseram que era pra ela não ligar, porque ela é linda e tudo isso é inveja, que não é pra ligar pra que os outros falam. Durante a discussão a mesma estudante começou a chorar e saiu da sala, em seguida, sua colega foi conversar com ela.</p> <p>...Falei então que dentro da violência verbal também poderíamos achar outros tipos de violência...e eles responderam o bullying, o xingamento, racismo. Perguntei se eles viviam ou viam esses tipos de violência dentro da escola e responderam, ao mesmo tempo, que sim.</p> <p>...Após o fechamento da discussão procurei a estudante que estava chorando fora da sala e fomos conversar. Perguntei porque ela estava chorando e ela me</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Racismo presente na escola: estudante a e diz se sentir triste, culpada e magoada. Ao final de sua fala na roda de conversa saiu chorando da sala. ○ Espaço do Projeto ECOAR foi importante para colocar o tema em pauta, além de confirmar a existência do racismo dentro da escola. ○ Os estudantes classificaram o racismo como uma das formas de violência verbal e concordaram que existe dentro da escola. ○ Estudante relata sofrer <i>bullying</i> desde pequena e que está farta disso. Pelos seus relatos, é possível perceber que ela sofre racismo e branqueamento. ○ Projeto ECOAR: acompanhamento individual com a psicóloga para

	<p>respondeu que sofria bullying desde pequena e que não aguentava mais isso. Sempre mexem com ela por conta de seu cabelo ser bem enrolado e volumoso, por ser gordinha (contou que come muito por conta do nervoso). Disse que não queria ser assim e queria ter nascido com o cabelo liso e branca, não aguenta mais todo esse bullying, pois é o tempo todo. Ela contou também que não aguenta que os outros mexam em seu cabelo, pois ficam mexendo de uma forma meio ruim. Perguntei o que a mãe dela falava sobre isso e se ela sabia aonde tinha nascido, onde sua mãe nasceu, quais suas origens. Ela disse que sua mãe sempre diz que ela é linda e que não é pra ligar com o que os outros falam e pensam e que não sabe aonde seus pais nasceram. Diante desses fatos, combinamos que teríamos uma atividade na semana seguinte pra conversarmos sobre as descobertas que ela fez em relação as suas origens. Pedi que ela descobrisse na família suas origens, aonde a mãe nasceu, o pai, avós, etc., se eles tem algumas histórias de família interessantes que passam de geração, pra podermos conversar sobre sua identidade e seu povo. Conversamos mais um pouco e combinamos então que nos veríamos na semana seguinte.</p> <p>...Uma das estudantes contou que seu bairro era muito violento, pois sempre tem morte e algumas cabeças penduradas, “o povo dos outros bairros gostam de matar e vim deixar o corpo aqui” ainda contou que “outro dia foram enterrar um corpo por aqui e apareceu uma luz do farol, aí o cara ficou assustado e saiu correndo deixando o corpo lá daquele jeito e sem cabeça ainda”. Perguntei se ela viu a cena e ela disse que sim, que foi horrível. Um dos estudantes que estava sentado ao meu lado, mais quieto e fazendo origamis, relatou que sai de casa armado, leva uma faca, mas não pra escola, só quando sai para comprar mistura.</p>	<p>conversar sobre as origens e sobre o racismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Violência cotidiana na vida dos estudantes. ○ Projeto ECOAR: espaço de discussão e reflexão sobre os sentimentos e desnaturalização das violências vividas no cotidiano. ○ Reflexões da psicóloga sobre as diferentes realidades e lugares que ocupam.
--	--	---

		<p>Ele contou que veio do Maranhão e que sua cidade lá era bem mais perigosa, pois tinham bocas de fumo por todo o lado. Mas que, apesar de lá ser mais perigoso, ele podia ficar mais na rua e brincar, aqui ele fica muito preso dentro de casa.</p> <p>Esses estudantes, do 7º ano contavam sobre sua vida cotidiana no bairro com a maior naturalidade, pois já convivem com essa violência desde pequenos. Fico pensando o quanto a minha realidade está distante da deles e o quanto, na mesma cidade, existem extremos de vida. O quanto esses estudantes não são violentados todos os dias vendo essas mortes, escutando tiros, vivenciando tiroteios, morando ao lado das bocas de fumo. Senti que esse momento de conversa foi muito importante para todos nós, não apenas pra eles poderem contar um pouco do que vivem e sentem e refletirem sobre isso, mas também para que eu me envolvesse mais ainda com eles, me aproximasse mais das suas realidades e percebesse mais ainda o compromisso que tenho com essas crianças e adolescentes.”</p>	
11. DCM192016	<p>- Violência</p> <p>- Racismo</p> <p>- Resgate das origens e identidade</p> <p>- Projeto ECOAR</p>	<p>“...antes de finalizarmos a atividade, pedi que eles falassem temas que os interessavam para podermos discutir nas próximas atividades. O primeiro tema que apareceu foi o <i>bullying</i>, vídeo game, racismo e por fim, um dos meninos disse que gostaria de trabalhar as origens. Questionei o porquê trabalhar as origens e respondeu que ele veio do nordeste e que muitos colegas mexem com ele e o chamam de caipira por ter vindo de lá. Comentei que achei todos os temas muito importantes e que vamos conversar mais sobre isso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Temas sugeridos pelos estudantes para discutirmos no Projeto ECOAR: racismo, bullying e origens. ○ Estudante sugere discutir as origens, pois sofre preconceito por ter vindo do nordeste. ○ Projeto ECOAR: estudantes compreendem a importância do espaço e sugerem temas importantes.

		...quando perguntava o que eles sentiam percebia que era muito difícil falar dos seus sentimentos, pois eles ou diziam que doeu muito, ou que tiveram medo, mas nunca desenvolviam a questão dos sentimentos.”	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dificuldade dos estudantes em falar sobre seus sentimentos.
12. DCM202016	-Preconceito de diferentes regiões do Brasil	<p>“...um momento difícil ocorreu quando um dos estudantes quis falar, mas por ter um sotaque diferente do paulista, todos tiveram dificuldade de entender e então um dos colegas gritou “fala direito” e ele repetia a história.</p> <p>...Nesse momento da discussão foi possível perceber que existe um preconceito regional bem forte entre eles, pois o estudante é do nordeste e tem o sotaque bem carregado, mas não sei de qual região de lá, os meninos insinuaram em vários momentos que ele falava outra língua ou ainda diziam para ele falar direito. Expliquei para eles que o Brasil é um país muito grande e que tem muitos estados com culturas e sotaques diferentes. A gente tem que conhecer antes de falar alguma coisa errada. Temos que respeitar a todos e a todas as culturas.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Estudante sofreu preconceito no momento em que falou por ter um sotaque diferente do nosso estado. ○ Reflexão sobre as diferentes culturas existente em nosso país.
13. DCM232016	-Resgate das origens e identidade -Preconceito de diferentes regiões do Brasil -Bullying	<p>“na atividade “falando sobre minhas origens” me chamou atenção o fato de muitos não saberem a capital do nosso próprio estado, além disso, algumas crianças disseram não saber de onde os pais vierem e quando comentado que era interessante descobrir, pois faz parte da nossa história, foi respondido por mais de uma criança que era inútil, “pra que eu vou querer saber disso?”.</p> <p>Depois de toda turma contar sobre sua história nós abrimos para uma discussão da importância de saber de onde todos vem, de como o Brasil é um país grande, quantas diferentes culturas existem dentro dele, o que é cultura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Falta de conhecimento dos estudantes sobre suas origens: capital do estado natal, cidade e estado natal dos pais. ○ Discussão e reflexão sobre as diferentes regiões e culturas brasileiras. ○ Estudante que já sofreu preconceito por ser do Nordeste, de início, não quis participar da atividade sobre as origens. Quando resolveu participar, todos

		<p>...Dois estudantes me chamaram atenção nessa atividade. O estudante que veio de Minas Gerais na atividade anterior pediu que discutíssemos sobre racismo e desigualdade social e quando ele foi apresentar sua história foi bem rápido, pois alguns colegas o cortaram apelidando e chamando-o de “gordo morfético” e foi possível perceber o quanto ele ficou constrangido. No momento paramos a atividade e pontuamos o desrespeito com o colega, o quanto era desnecessário chamar o colega assim. Outra estudante que me chamou atenção foi uma menina que levou um tecido branco como objeto. Contou que ela é de Campinas, mas sua família veio do Nordeste, disse que é negra como toda sua família. Lá eles tem uma tradição de toda a mulher que vai se casar ganhar um pano branco bordado a mão pela mãe. Esse pano é tradição na família e todos cuidam muito bem.</p> <p>... Um estudante que já tinha conversado no intervalo e feito a atividade da violência com ele sentou-se ao meu lado. Como já havíamos conversado, sabia que ele era do Maranhão e logo comentou comigo no início da atividade que não gostaria de participar e que estava desanimado. Perguntei se estava desanimado com a atividade ou com outra coisa e ele disse que com tudo, com a escola de forma geral. Disse para ele apenas acompanhar a atividade e ver o que achava, disse que seria legal. Pensei se essa resistência em participar da atividade estaria relacionada ao fato de ele vir de longe, de já ter comentado do preconceito que acontece por ter vindo de outro estado.</p> <p>O estudante que veio do Maranhão parecia ansioso e foi contando quantas pessoas nasceram no estado de São Paulo. Num determinado momento comentou comigo “nossa, mas ninguém veio de outro estado”, disse para ele</p>	<p>ficaram interessados em saber sobre seu estado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecimento sobre as diferentes culturas faz com que os estudantes se respeitem mais. ○ Reflexões da psicóloga: até que ponto a atividade alcançou seu objetivo? O quanto é necessário discutirmos nossas origens enquanto constituição de nossa identidade. O quanto estou apropriada do tema para desenvolvê-lo com os estudantes?
--	--	--	---

		<p>nesse momento que talvez não, mas que muitos pais vieram de outros estados. Chegando à sua vez ele se levantou e colocou seu nome em seu estado. Perguntamos como era lá, se era parecido com Campinas e ele disse que não, pois o calor lá é bem maior, aqui é muito frio. Contou que lá ele acordava muito cedo todos os dias por conta do calor. Disse que as frutas de lá também são diferentes daqui. Nesse momento, os próprios estudantes começaram a perguntar sobre o estado e ele foi contando um pouco mais. Foi bem interessante esse momento, pois os estudantes ficaram interessados em saber mais sobre o colega e ele parece ter se sentido bem contando. Acho que esses momentos fazem com que os estudantes se sintam mais pertencentes ao grupo e que, a partir do momento que todos conhecem um pouco de sua realidade, respeitam mais.</p> <p>... Sai da escola com muitos questionamentos, se a atividade em si não tinha muito sentido para eles, se eles, por não ter o costume e não serem estimulados a falarem e discutirem na escola, influenciaria aquele espaço. Penso que existem muitas questões que envolvem aquele momento para que a atividade não se desenvolva da forma que gostaríamos. Primeiro por eles não aprenderem a se expressar, discutir e debater.</p> <p>Apesar de sentir que não conseguimos realizar com êxito a atividade, sinto que estamos criando um vínculo com todos e eles estão começando a se envolver mais. Além disso, pelo menos a reflexão e o conhecimento das diferentes regiões, estados e culturas do Brasil acredito que ocorreu.</p>	
--	--	---	--

14. DCN32016	-Resgate das origens e identidade	“...durante o mapeamento um menino me chamou a atenção por saber somente o apelido do pai, e não o nome deste, apesar de morarem na mesma casa. Fiquei pensando em como será a relação entre eles ou ele estava apenas nervoso...Conversei com cinco crianças também, e aí a maioria não sabia seu endereço e alguns sabiam o mês e o ano, mas não o dia que haviam nascido, e inclusive um estudante não sabia nada, nem dia, mês ou ano. ”	<ul style="list-style-type: none"> ○ Estudantes apresentam um desconhecimento sobre sua família, endereço e data de nascimento.
15. DCN42016	- Lei 10.639 - Resgate das origens e identidade	“...Esperamos na biblioteca e fiquei impressionada na diversidade de livros que ela tem, principalmente sobre cultura africana, tendo inclusive um livro que se chamava “A origem do mundo segundo lendas afro-brasileiras”. Na sala houve uma mudança da semana passada para esta. O cartaz com as regiões do país agora estava repleto de fotos 3x4 de estudantes coladas nas regiões de origem de cada um. Como nas fotos pareciam estudantes mais velhos, concluímos que poderiam ser do EJA. E muitos tinham vindo das regiões norte e nordeste. ”	<ul style="list-style-type: none"> ○ Inserção de livros de história e Cultura Afro Brasileira na biblioteca da instituição. ○ Atividade sobre as origens realizada no EJA.
16. DCN52016	-Resgate das origens e identidade	“...no 7ºB conversei com uma menina que está na lista de tutoria. Ela está com 14 anos (embora não lembre o ano em que nasceu), mas me disse que não repetiu nenhum ano escolar. ”	<ul style="list-style-type: none"> ○ Desconhecimento da estudante de 14 anos de idade sobre sua data de nascimento.
17. DCN11201 6	-Violência	“...a professora nos disse que as salas mais “difíceis” (sic) são as “A”, em todos os anos. E que iríamos encontrar na escola bastante “preconceito velado” (sic), então seria um tema interessante. ”	<ul style="list-style-type: none"> ○ Professora relata ter muito “preconceito velado”
18. DCN12201 6	- Resgate das origens e identidade	“...durante o mapeamento um aspecto chamou a atenção com duas estudantes sobre como se identificam. Perguntei como se identificavam e dois tiveram o	<ul style="list-style-type: none"> ○ Duas estudantes não souberam se identificar e preferiram não responder

		mesmo movimento: olharam seus braços, em dúvida, e no fim disseram que não sabiam responder. ”	(branca, negra, indígena, oriental ou de outras formas).
19. DCN16201 6	-Violência -Professores -Racismo - <i>Bullying</i>	“Quando a professora abriu a porta da sala, a cadeira caiu, fazendo barulho e dispersando os estudantes. Ao sair da sala dos professores, ela disse que estes dois estudantes eram “projetos de marginais”. ...Na discussão percebi que os estudantes, no geral, têm dificuldade para se colocarem como protagonistas ou vítimas de violência. A violência física é a que mais citam, depois a verbal, sendo que todos dizem que existem outros meios, como o diálogo, para evitar a violência física. Quando perguntei quais temas elas gostariam de discutir, disseram autoestima, bullying e racismo. ”	<ul style="list-style-type: none"> ○ Professora referiu-se aos estudantes como “projetos de marginais. ” ○ Dificuldade dos estudantes de se perceberem enquanto violentados ou praticando violência. ○ Temas sugeridos pelos estudantes para roda de discussão: auto-estima, <i>bullying</i> e racismo.
20. DCP62017	- Violência -Projeto ECOAR	“...Confesso que fiquei um pouco sem reação diante de uma realidade de vida tão distinta do que estou acostumada a ver. Com o final do intervalo chegando, disse a Bruna que ela poderia me procurar na próxima semana para continuarmos a conversa. ...Como M., que relatou que já viu um homem ser morto a tiros no condomínio de prédios onde mora. Ele nos contou rindo que sentiu medo na hora. Isso me mostrou o quanto a violência está naturalizada no cotidiano desses alunos. Creio que promover a conscientização sobre essas questões deve ser um dos focos da nossa atuação junto a esses alunos.”	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reflexão da estagiária sobre as realidades diferentes que existem entre ela e a estudante. ○ Naturalização da violência presente no cotidiano dos estudantes. ○ Projeto ECOAR: desnaturalização da violência.
21. DCP62017	-Reflexões da Psicologia	“...Mais uma vez, saio da escola com a sensação que a demanda que encontramos é muito maior do que somos capazes de alcançar.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Frustrações da estagiária em relação ao tanto de demandas e o quanto podemos fazer

		... Não tem como não se frustrar ao ver demandas que ultrapassam a minha capacidade de ação, porém, isso não me impede de atuar com o que tenho disponível no momento, ainda que seja apenas uma escuta cautelosa e acolhedora das demandas dos alunos que nos procuram.”	<ul style="list-style-type: none"> ○ Necessidade de uma psicóloga na escola
22. DCP72017	- Resgate das origens e identidade - Projeto ECOAR - Racismo	<p>“...Em outro momento, presenciamos G. mexendo no cabelo de uma menina negra, que mostrava estar insatisfeita com a ação do colega. Eu e a supervisora de campo nos aproximamos. Enquanto a supervisora conversava com G., eu conversei com a menina, que me relatou não gostar que mexam no cabelo dela. Segundo ela, ele faz isso sempre. Pude ver seus olhos encherem de lágrimas enquanto ela conversava comigo. Disse que sempre que precisasse poderia nos procurar para conversar.</p> <p>Também me chamou a atenção no mapeamento o fato de três alunas terem apresentado dificuldade em responder como elas se consideram em relação raça/etnia. Duas alunas responderam “normal” enquanto outra aluna disse que não liga para isso, pois se sente bem do jeito que é e não entende porque as pessoas têm preconceito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ “brincadeiras” racistas ○ Ação da Psicologia ○ Dificuldade dos estudantes em identificar-se (branco, negro, indígena, oriental ou de outra forma).
23. DCP82017	-Resgate das origens e identidade	“...Sobre o mapeamento, eu e a supervisora de campo ficamos bastante assustadas com a dificuldade que os alunos apresentaram em responder perguntas simples, como a data de nascimento e o endereço. Muitos não sabiam falar o endereço, até que perguntávamos o nome da rua e o bairro em que moravam. Com essa turma, gastamos mais tempo do que com as outras, pois os alunos apresentaram muita dificuldade em nos dar as informações pedidas.”	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dificuldade dos estudantes em saber sua data de nascimento como também seu endereço.
24. DCP10201 7	- Racismo	“...Ao entrarmos pela sala da direção, nos deparamos com A. e G., ambos do 6º ano C, discutindo. Ao questionarmos sobre o que teria acontecido cada um	<ul style="list-style-type: none"> ○ A estudante se sentiu ofendida, pois seu colega a chamou de preta.

		contou uma versão diferente da história, mas, parece-nos que G. chamou A. de preta, que se sentiu ofendida e revidou atirando um espelho contra a cabeça do colega. Nossa conversa com os dois foi interrompida, pois ambos foram chamados para conversar com o diretor. ”	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ser chamada de preta seria uma ofensa?
25. DCL32017	-Resgate das origens e identidade	Outro fato que se perpetuou em todos os mapeamentos foi o fato de nenhuma criança que entrevistei saber me informar o seu endereço. Alguns sabia o bairro, outros o número de casa, mas ninguém sabia, de fato o nome da sua rua. A religião também apareceu como algo que depende muito da família de cada aluno. Alguns dizem que vão a igreja, mas não sabem me dizer qual igreja nem qual a religião que seguem...”	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dificuldade dos estudantes em saber sua data de nascimento como também seu endereço. ○ Alguns estudantes parecem não entenderem o que é religião e se tem alguma.
26. DCL42017	- Violência	Voltamos até a sala de aula para que todos pudessem discutir sobre a atividade. Durante a atividade apareceram muitos tipos de violência: Violência Doméstica, estupro, agressão verbal e física, assassinato e racismo. A violência doméstica foi o tema que mais apareceu dentro da casa dos alunos, entre membros da família. Enquanto contavam histórias de violência, principalmente da família, todos riam, mostrando o quanto aqueles atos eram naturais para eles. Os alunos também se relacionavam de forma muito violenta, entre eles. Sempre se batendo ou chamando de apelidos, pedimos para que pelo menos, dentro daquele espaço, não houvessem comportamentos violentos.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Estudantes relatam ter vivenciado muitos tipos de violência: doméstica, estupro, agressão verbal e física, assassinato e racismo. ○ Estudantes se relacionam de forma violenta.
27. DCM32017	- Resgate das origens e identidade -Projeto ECOAR -Reflexões da Psicóloga	“... Quando perguntei à outra estudante como se identificava e ela me respondeu como indígena. Perguntei sobre sua família e ela me respondeu apenas que sua bisavó era indígena, mas não de que etnia, nem de estado, lugar do Brasil. Perguntei se tinha curiosidade em saber e que seria interessante buscar na família nossas histórias, de onde nossos pais nasceram, vieram e que bisavó	<ul style="list-style-type: none"> ○ Estudantes trouxeram questões de suas origens. ○ Estudante diz se identificar como indígena pela cor da sua pele. ○ Projeto ECOAR: resgate das origens.

		<p>foi essa. Completei dizendo que é importante sabermos de nossa história e que saber sobre isso faz parte dela. Ela disse que iria atrás para descobrir.</p> <p>Além disso, achei interessante pensar no estudante que se considera indígena apenas pela sua cor, mas não pelas origens. Fiquei pensando o quanto ele sabe o que é o indígena, o quanto ele se identifica com a cultura, se ele escutou a família falar sobre isso. A outra estudante que disse ter uma bisavó indígena se considerou indígena por essa questão, o que chamou a atenção foi o fato dela já ter pensado e refletido sobre isso anteriormente, muitas vezes nas conversas de família, ao mesmo tempo que, quando ela diz que não sabe sobre ela e nem de onde veio penso que essas questões não são consideradas importantes na nossa cultura. Quando disse dela procurar saber as origens ela pareceu ter ficado curiosa e refletir sobre isso.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reflexões da Psicóloga
28. DCM52017	<p>-Resgate das origens e identidade</p> <p>-Reflexão da Psicóloga</p>	<p>“...O que chamou a atenção também é que uma das crianças não sabia o nome da cidade em que nasceu, não sabia a data de nascimento como também não sabia o endereço de casa. Quando fui perguntando dentro o endereço a rua, número da casa e bairro o estudante conseguiu responder o nome da sua rua.</p> <p>É possível perceber que alguns estudantes acabam por ficarem nervosos na hora de responder, como se fosse uma avaliação, com isso, nesse momento elas não sabem responder algumas coisas. Fico pensando como o método de ensino leva-os a pensar que estão constantemente em avaliação, ao mesmo tempo em que, a psicologia hegemônica tem uma grande culpa, por se colocar sempre nesse papel de avaliação e análise (no sendo comum) do indivíduo.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Estudante desconhece sua data de nascimento, endereço e cidade natal. ○ Reflexões da psicóloga: os estudantes ficam nervosos para responder certas perguntas. É possível existir uma relação com o método avaliativo da escola que conhecemos ou da imagem hegemônica da Psicologia que faz pensar que estamos “analisando” e sabendo de tudo sobre o indivíduo?
29. DCM72017	<p>-Racismo</p> <p>-Reflexões da Psicóloga</p>	<p>“...Nesse mesmo dia, uma situação me chamou muita atenção. Fui mais cedo para a escola para conhecer um estudante por demanda da orientadora</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Racismo: único menino negro que estava mais distante da roda, inclusive, foi o

		<p>pedagógica da manhã. Estava no intervalo do 3º e 4º ano e uma menina aparece chorando rodeada de crianças até um adulto gestor, que estava ao meu lado. Mais ou menos dez crianças nos rodeavam e a menina diz que um colega deu um soco em seu estômago. O adulto perguntou quem foi. A estudante falou o nome do menino, porém é possível perceber que adulto não sabia quem era e, nesse momento, ele olha para o único menino negro que estava longe e pergunta se foi ele que bateu. Nesse momento, aparece outro menino branco e diz que foi ele, mas que bateu sem querer, pois eles estavam brincando.</p> <p>Nessa situação, fiquei com alguns questionamentos, porque seria aquele menino que estava ali distante e não estava nem participando de toda a discussão? Talvez uma situação de racismo tenha ocorrido ali. ”</p>	<p>primeiro a ser questionado se havia batido na menina.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Reflexões da Psicóloga: haveria ali ocorrido uma situação de racismo?
30. DCM162017	<p>-Professores</p> <p>-Inserção das Leis 10.639 e 11.645</p>	<p>Durante nossa atividade, percebi na lousa uma atividade da professora de português que me chamou muita atenção. Ela havia deixado perguntas sobre o livro “Pretinha, eu?” de Júlio Emílio Braz. O livro conta a história da primeira vez em que uma menina negra vai estudar em uma escola tradicional e a dificuldade que um grupinho de estudantes tiveram em relação à ela e os tipos de discriminação e racismo que ocorreram. As perguntas feitas pela professora para os estudantes responderem foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> 7- Como Vânia conseguiu entrar no colégio Harmonia? 8- O que você acha que Vânia sentiu ao chegar no colégio? Porque ela se sentiu assim? 9- O que a turma de Carmita fez para que Vânia passasse vergonha na sala de aula? 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Professora envolve em sua atividade a discussão sobre discriminação e preconceito, a partir de uma leitura de um livro. ○ Preconceito e bullying?: Porque não foi citado em nenhum momento o racismo? ○ Professora trabalha a empatia e a reflexão a partir da vivência da personagem. ○

		<p>10- Por que Carmita brigou com Bel?</p> <p>11- O que Carmita fez com a Vânia na festa junina da escola? E como Vânia reagiu?</p> <p>12- Você acha que Vânia reagiu bem ao preconceito e ao bullying que sofria na escola? Como você reagiria se estivesse no lugar de Vânia?</p> <p>Achei muito interessante a professora estar trabalhando um livro com essa problemática, além de estar desenvolvendo a leitura e interpretação de texto, trouxe uma discussão mais que necessária para os estudantes. Não deixo de pensar como será realizada a discussão sobre as respostas dos estudantes.</p>	
--	--	--	--

Apêndice 4 – Mapeamento comunitário (Pontos de Cultura)

ATIVIDADES OFERECIDAS PELOS PONTOS DE CULTURA DA REGIÃO NOROESTE DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS

INSTITUIÇÃO	ENDEREÇO	DESCRIÇÃO	PROGRAMAÇÃO
<p align="center">Ponto de Cultura Fazenda Roseira – Comunidade Jongo Dito Ribeiro</p>	<p>Rua Domingos Haddad, nº1 Residencial Parque da Fazenda Tel. 99134 3922</p>	<p>A Casa de Cultura Fazenda Roseira tem como objetivos fomentar o ensino, a pesquisa, o desenvolvimento técnico, científico e institucional, intercâmbio e demais ações e projetos voltados à recuperação e preservação do patrimônio, da memória e da cultura afro-brasileira, com ênfase no campo da antropologia, etnografia, culinária, artes, museologia e outras áreas afins, na perspectiva de superação de desigualdades, no compromisso com a construção de sociedades sustentáveis considerando a complexidade que reside nas suas múltiplas dimensões, pressupondo a qualidade de vida, a justiça social, o respeito às diversidades, a promoção da solidariedade e a cultura da Paz</p>	<p>- Recebe escolas, grupos, empresas para visitas monitoradas com desenvolvimento de oficinas, cursos e palestras, com foco na ancestralidade e os debates em torno de cultura negra e africana, educação (lei 10639-03, 11645-08 da LDB) e educação patrimonial e meio ambiente</p> <p>- Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2ª Feira: Aberto para visitação • 3ª Feira: Aula de Inglês e aberto para visitação • 4ª Feira: Aberto para visitação • 5ª Feira: Aberto para visitação • 6ª Feira: Aberto para visitação • Sábado: Pisa na tradição/Jongo (quinzenal)
<p align="center">Maloca Arte e Cultura</p>	<p>Rua Maria Pink Luís, nº 100 Vila União Tel. 3308 2722</p>	<p>A Maloca Arte e Cultura é um espaço cultural voltado para a população da Vila União e região.</p>	<p>- Biblioteca aberta todos os dias</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2ª Feira: Desenho artístico • 3ª Feira: Teatro, Capoeira e Lian Gong • 4ª Feira: Psicólogo, Violão e Artesanato • 5ª Feira: Psicólogo e Lian Gong • 6ª Feira: Bambolê e Capoeira • Sábado: Breaking, Inglês e Orientação Vocacional

Casa de Cultura Tainã	Rua Inhambu, nº 645 Vila Padre Manoel de Nobrega Tel. 3228 2993	A Casa de Cultura Tainã tem como objetivo possibilitar o acesso à informação, fortalecendo a prática da cidadania e a formação da identidade cultural, visando contribuir para a formação de indivíduos conscientes e atuantes na comunidade	<p>Projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nação Tainã: formação de educadores focada na cultura popular das comunidades de origem - Fábrica de Música: formação de educadores na área de comunicação comunitária - Lidas e Letras: acesso de informações através de bibliotecas - Projeto Tambor Menino: busca pela identidade cultural de crianças e adolescentes a partir de manifestações da cultura popular (Hip-Hop, Maracatu, Folguedos do Sudeste) - Projeto Orquestra Tambores de Aço
------------------------------	---	--	--

INSTITUIÇÃO	ENDEREÇO	DESCRIÇÃO	PROGRAMAÇÃO
Ponto de Cultura e Memória Ibaô	Rua Ema, nº 170 Vila Padre Manoel de Nobrega Tel. 3342 5911	O Ponto de Cultura e Memória Ibaô tem como objetivo discutir a cultura, identidade, memória e cidadania	<ul style="list-style-type: none"> - Recebe escolas para visitação e desenvolvimento de atividades - Para verificar a programação entrar em contato com David: cel. 9 9111 3747
MIPID – Programa Memória e Identidade	Verificar site	O MIPID tem como objetivo a promoção da Igualdade na Diversidade na Rede Municipal de Campinas foi revitalizado por meio da resolução SME/FUMEC nº 10/2015 em conformidade com as leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteram o artigo 26 da lei 9394/96 e determinam a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos públicos e privados	<ul style="list-style-type: none"> -Site: educaçãoonectada.campinas.sp.gov.br/mipid/ - É possível, para todos os dias da semana, agendar cursos, palestras e cardápios

Apêndice 5 – Roteiro de entrevista atividade “Jornalistas Livres: falando sobre a Violência”



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
Centro de Ciências da Vida – Faculdade de Psicologia
Laboratório De Avaliação E Medidas Psicológicas / Área Sócio-Emocional

JORNALISTAS LIVRES

Roteiro de entrevista:

1. Você já viu ou viveu uma situação de violência?
2. Como você se sentiu vendo ou vivendo essa situação?
3. Quais foram os encaminhamentos? O que foi feito em relação a essa situação de violência?

Apêndice 6 –Atividade “Minha escola ideal”

O que eu gosto da escola	O que eu não gosto na escola
Minha escola ideal	

Apêndice 7 - Síntese das respostas dos estudantes (6º e 7º)

O que eu gosto na Escola

Participar dos projetos, saídas pedagógicas/passeios;
 Encontrar os amigos, intervalo/comida;
 Aula de Educação Física/jogar bola;
 Quando não tem aula;
 Aulas de Matemática e Geografia;
 alguns professores, Aula de informática e biblioteca;
 Diretor e funcionários, estudar;
 Projeto ECOAR;

O que eu não gosto na Escola

Falta de respeito com os professores e alunos;
 Violência: xingamentos, humilhação, apelidos, brigas, certas “brincadeiras”, agressão;
 Mal educação dos alunos;
 Lixo nas salas, sujeira nas mesas, sujeira no banheiro;
 Conflitos/desrespeito entre professores e alunos;
 Falta de esportes interessantes na aula de Educação Física;
 Alguns professores;
 Bagunça nas aulas;
 Ler; Aulas de Matemática, Artes, Educação Física, Ciências, Geografia, Inglês e História;
 Ter aulas, lições e estudar;
 Ficar trancado nessa cela (sala de aula)

Minha Escola Ideal

Esportes: basquete, vôlei, queimada, futebol americano;
 Mais respeito: alunos respeitando mais os professores e os professores respeitando mais os alunos;
 Aras e contratar o aluno para cuidar dos cavalos;
 Ter mais educação
 Escola mais limpa;
 Ter mais passeios/saídas pedagógicas, aulas fora da sala de aula, aulas ao ar livre;
 Ter professora de dança;
 Alunos menos bagunceiros;
 Ter mais coisas legais, como computadores (aula de informática), mais tecnologia;

Anexo 1 - Mapeamento



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
CAMPINAS
Centro de Ciências da Vida – Faculdade de Psicologia
Laboratório De Avaliação E Medidas Psicológicas / Área Sócio-Emocional

Mapeamento EMEF

1. Nome completo: _____
2. Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____
3. Naturalidade: _____ Estado: _____
4. Eu me considero: Branco () Negro () Indígena() Oriental () Outro: _____
5. Endereço: R: _____
Nº _____
6. Bairro: _____ Complemento: _____
7. O que têm de bom em seu bairro? _____
8. O que têm de ruim em seu bairro? _____
9. Qual o nome da sua mãe? _____ Qual é a idade dela? _____
10. Onde ela Nasceu? _____
11. Ela estudou até que série? _____
12. Qual o nome do seu pai? _____ Qual é a idade dele? _____
13. Onde ele nasceu? _____
14. Ele estudou até que série? _____
15. Com o que sua mãe trabalha? _____ E seu pai? _____
16. Com quem você mora? _____
17. Você estuda nessa escola desde que série? _____

18. Repetiu? Se sim, qual ano: _____ Não repetiu ()

19. Você tem irmãos e/ou primos que estudam na escola?

Nome	Irmão	Primo	Ano

17. Eu venho para a escola: a pé sozinho () a pé com responsável () ônibus circular () ônibus rural () transporte fretado () de carro () ônibus escolar ()

18. Você faz algum curso, participa de algum projeto ou de algum núcleo?

19. Do que é feita sua casa? Tijolo () Madeira () Container () Lona ()

20. No terreno em que você mora existem outras casas?

Sim () Não ()

21. Você tem banheiro dentro de casa? Sim () Não ()

22. A rua em que você mora é de: Asfalto () Terra ()

23. Em sua casa tem luz elétrica? Sim () Não ()

24. Em sua casa tem água encanada? Sim () Não ()

25. O que você mais gosta de fazer? _____

26. Você tem alguma religião? Qual? _____

27. Você tem alguma doença/toma algum, remédio?

28. Você faz acompanhamento no Centro de Saúde ou Assistência Social? _____

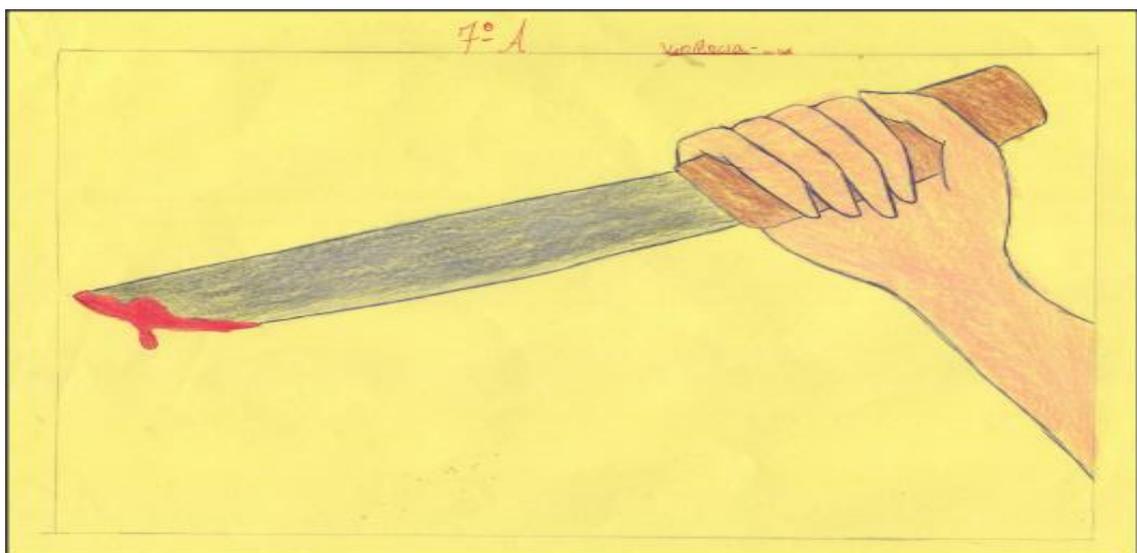
Anexo 2- Diário de Campo

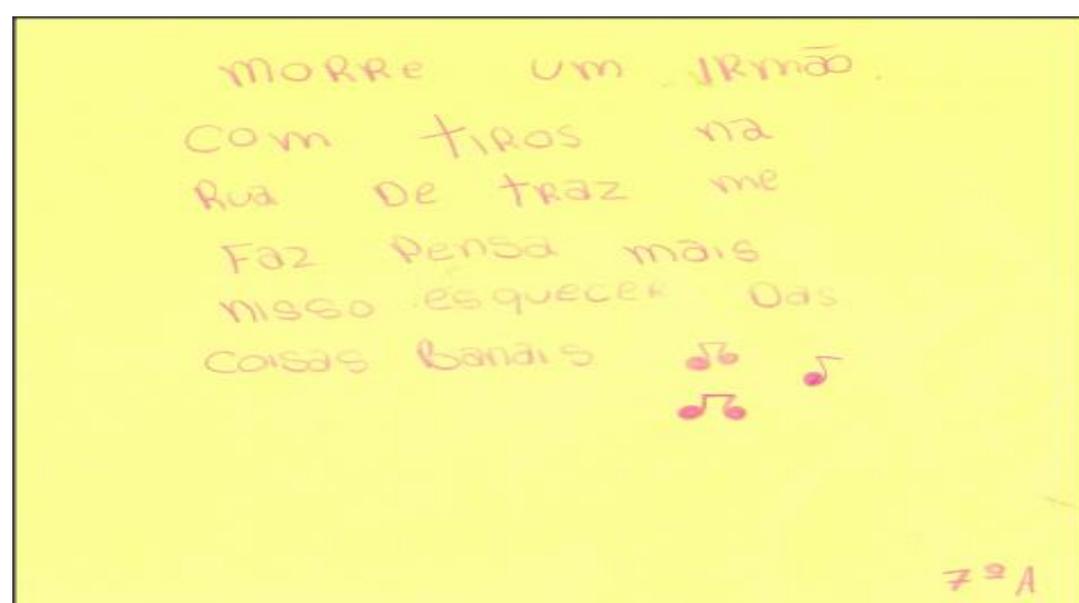
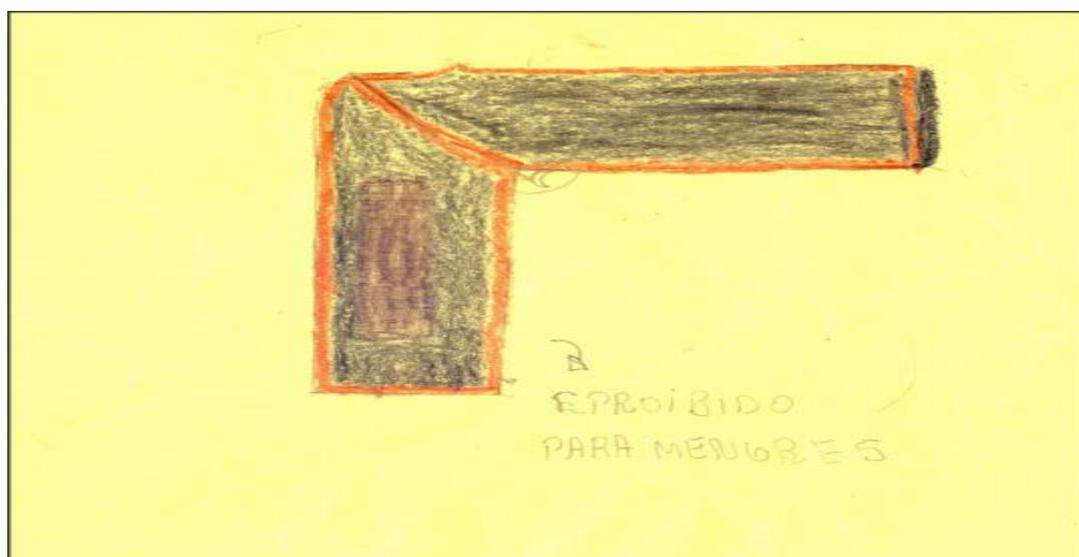


PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
 Centro de Ciências da Vida – Faculdade de Psicologia
 Laboratório De Avaliação E Medidas Psicológicas / Área Sócio-Emocional

DIÁRIO DE CAMPO			
Instituição/Bairro		Data	
Projeto		Relatora	
Atividades do dia:			
Relato:			
Sugestões/Pedidos/Outros:			

Anexo 3 – Atividade: Falando sobre Violência

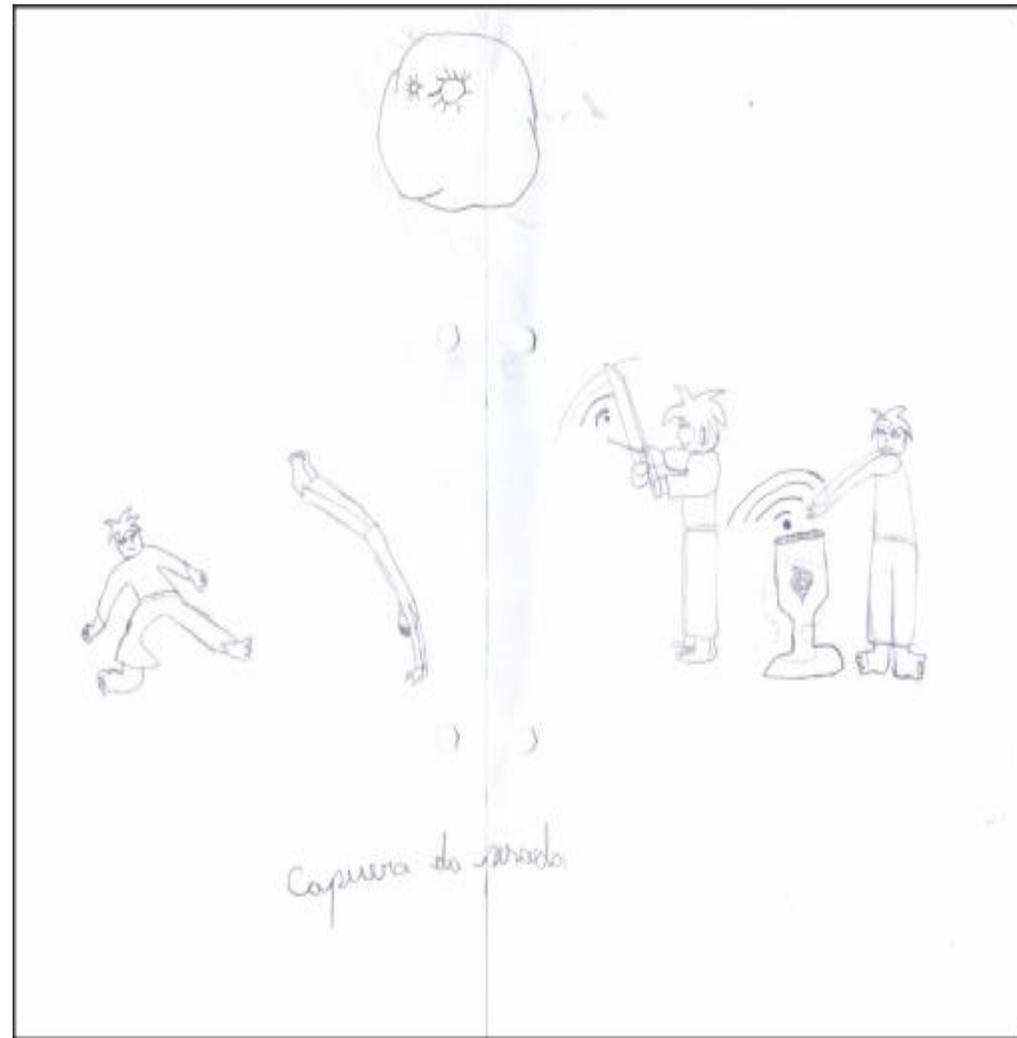
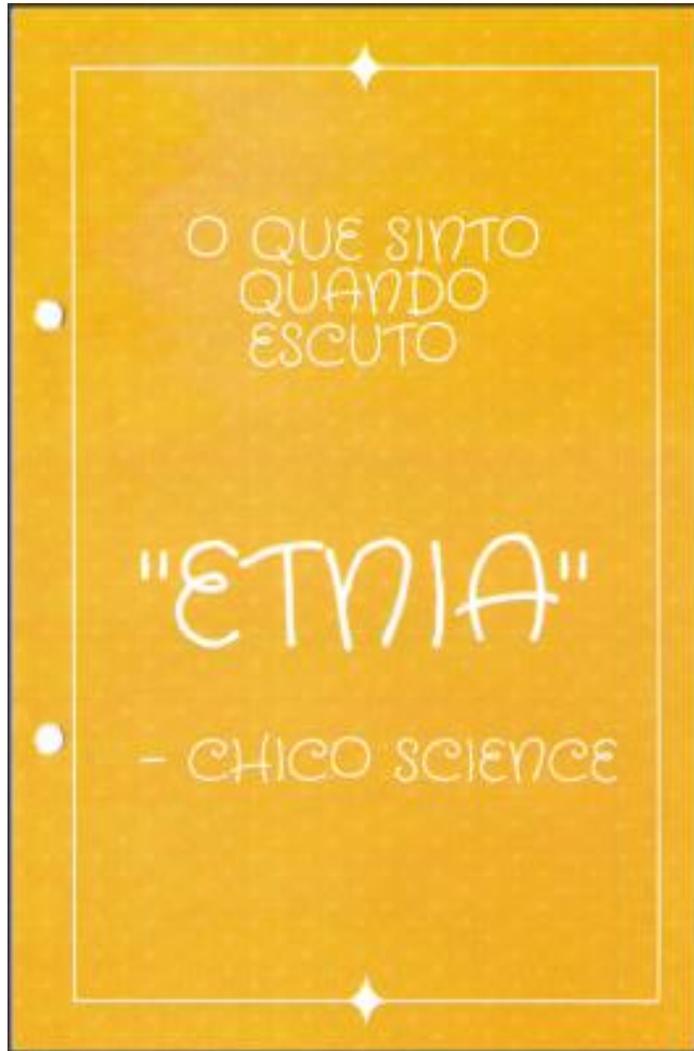


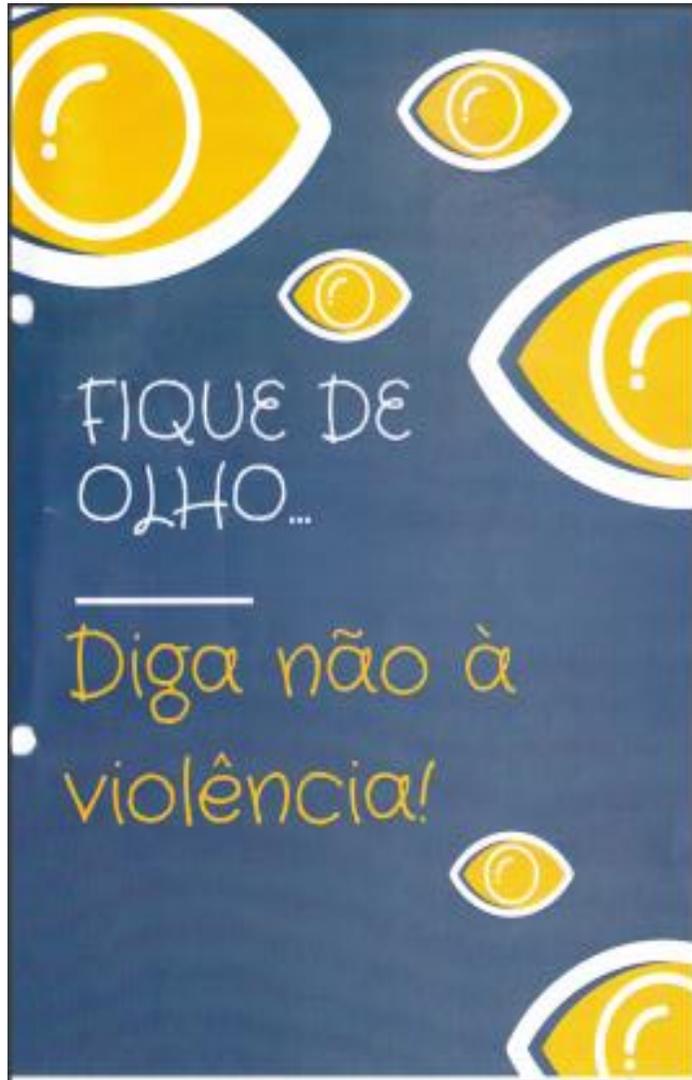


Anexo 4 – Atividade Memorial

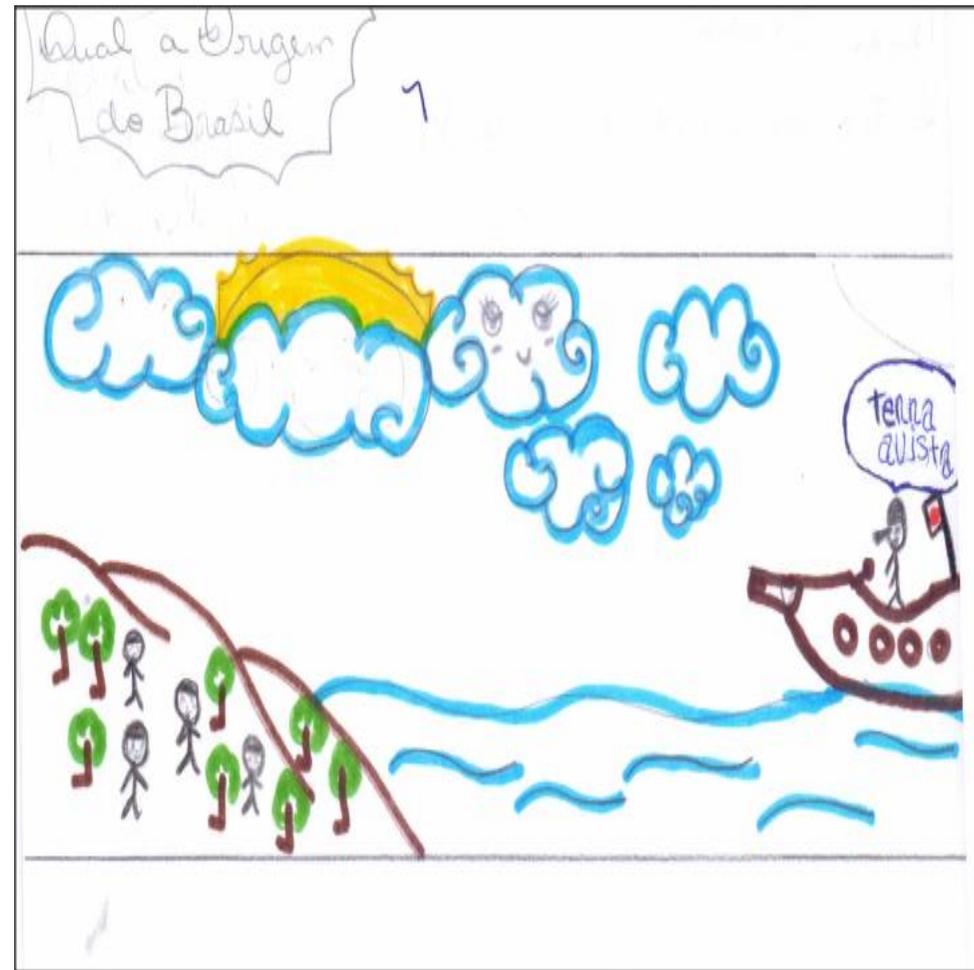




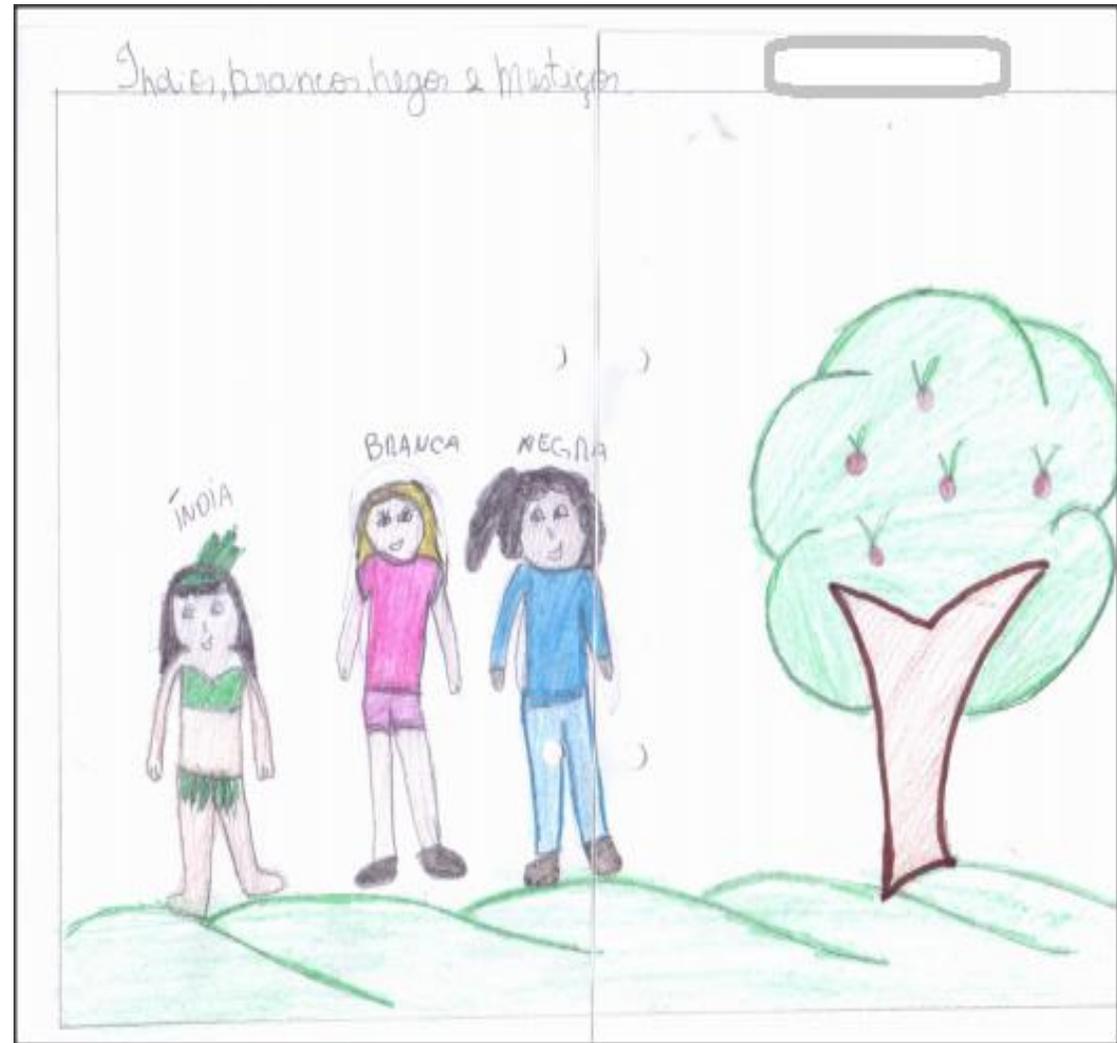
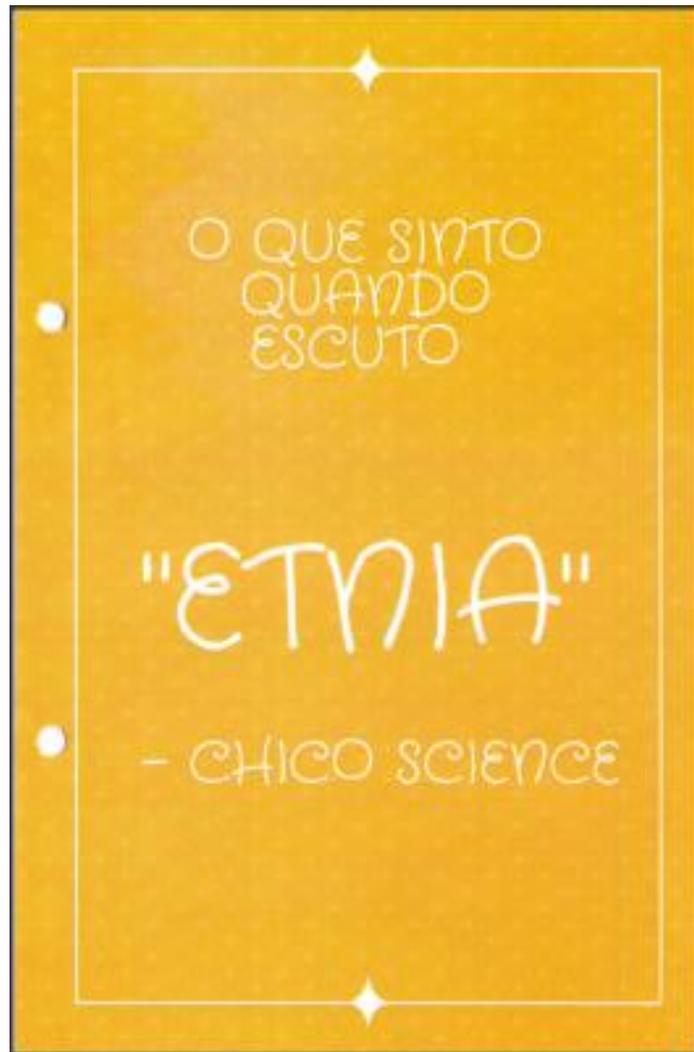


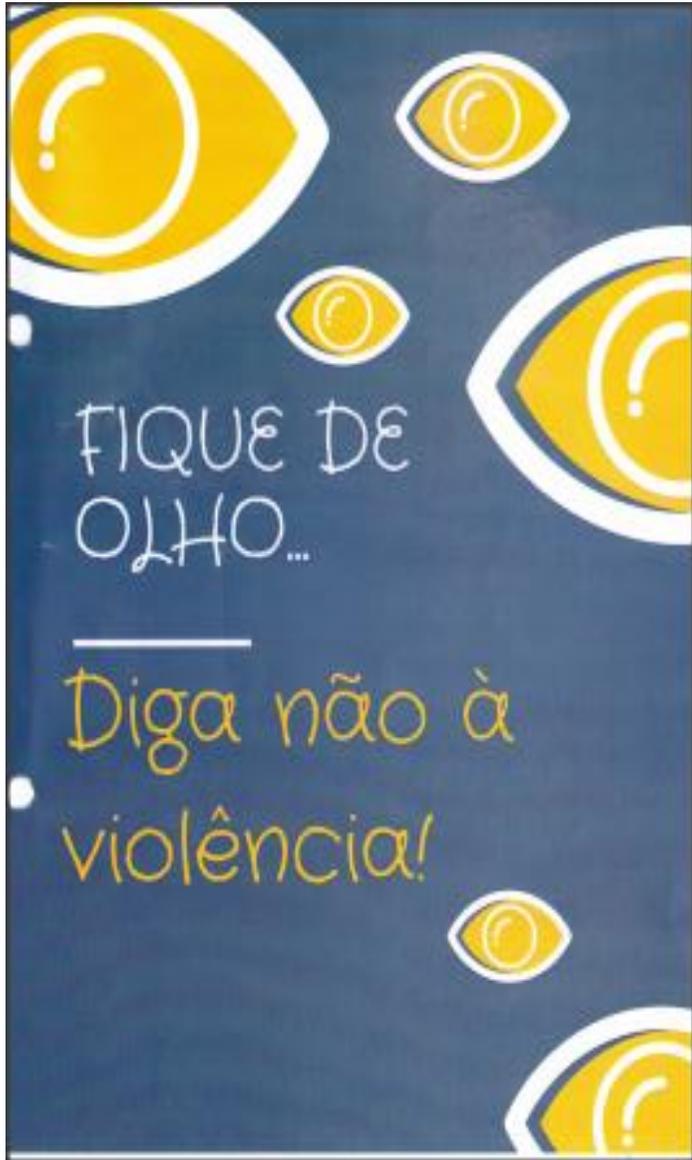


Memorial 2









FIQUE DE OLHO...

Diga não à violência!

This graphic features a dark blue background with several stylized yellow eyes of varying sizes. The text is written in a white, hand-drawn font. A horizontal line separates the two lines of text.



ONDE NOS NASCEMOS

ÁRVORE GENEALÓGICA

PRECISAMO

TERRA A VISTA

Como Brasil foi descoberto

This comic strip consists of four panels. The top-left panel shows a landscape with a sun, clouds, and two houses (one red, one blue) on a green hill. The top-right panel shows a tree with pink circular nodes on its branches, labeled 'ÁRVORE GENEALÓGICA'. The bottom-left panel shows two children, a girl in a red shirt and blue pants and a boy in a red shirt and pink pants, standing on a green hill under a sun and clouds, with the word 'PRECISAMO' written above them. The bottom-right panel shows a small boat with a red sail on blue water, with a speech bubble saying 'TERRA A VISTA' and the text 'Como Brasil foi descoberto' written to the right.

Anexo 5 – Letra de música- Atividade “Meu memorial”

ETNIA- Chico Science e Nação	Por de trás de algo que se esconde
Zumbi	Há sempre uma grande mina de
	conhecimentos
Somos todos juntos uma	e sentimentos
miscigenação	
E não podemos fugir da nossa etnia	Não há mistérios em descobrir
Índios, brancos, negros e mestiços	O que você tem e o que gosta
Nada de errado em seus princípios	Não há mistérios em descobrir
O seu e o meu são iguais	O que você é e o que você faz
Corre nas veias sem parar	
Costumes, é folclore é tradição	Maracatu psicodélico
Capoeira que rasga o chão	Capoeira da Pesada
Samba que sai da favela acabada	Bumba meu rádio
É hip hop na minha embolada	Berimbau elétrico
	Frevo, Samba e Cores
É o povo na arte	Cores unidas e alegria
É arte no povo	Nada de errado em nossa etnia
E não o povo na arte	
De quem faz arte com o povo	